



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Uskonnot ja kulttuurit kotoutumiskouluttajien kokemuksissa**

Uskontotieteen pro gradu- tutkielma

Humanistinen tiedekunta

Merituuli Vuorikoski

Huhtikuu 2020



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tdk		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kulttuurien tutkimus	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Uskontotiede			
Tekijä – Författare – Author Merituuli Vuorikoski			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Uskonnot ja kulttuurit kotoutumiskouluttajien kokemuksissa			
Työn laji – Arbetets art – Level pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year 21.4.2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 108	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielman tavoitteena on selvittää kotoutumiskoulutuksissa työskentelevien opettajien kokemuksia monikulttuurisista kohtaamisista, erityisesti eri uskontojen osalta. Tutkimuskysymyksenä on, miten kotoutumiskouluttajat näkevät ja kohtaavat uskontoja ja kulttuureja työssään.</p> <p>Tutkimus sijoittuu osaksi opettajien kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista, katsomusreflektiivisyyttä ja uskontolukutaitoa eri aloilla tarkastelevaa aikaisempaa tutkimusta, jota on tehty erityisesti peruskouluissa. Tämä tutkielma avaa teeman näkymää aikuiskoulutuksen kentällä.</p> <p>Aineisto koostuu kymmenen kotoutumiskoulutuksessa työskentelevän opettajan haastattelusta. Tavoitteena on saada lisää tietoa opettajien kokemuksesta, asenteista ja toimintatavoista monikulttuurisessa työympäristössä. Aihetta tarkastellaan interkulttuurisiin kompetensseihin kuuluvan viiden osa-alueen valossa. Nämä ovat opettajan arvot, asenteet, tiedot, taidot ja tietoisuus.</p> <p>Tutkielmassa selvisi, että opettajat kokevat uskonnot pitkälle näkymättöminä. Niitä lähestyttiin neutraalisti, moniarvoisuutta kunnioittaen. Toisaalta uskontojen koettiin olevan mahdollisten konfliktien lähteitä luokkatilassa. Opettajat tunnistivat monimuotoisuutta niin yksilön identiteetissä sekä yhden uskonnon sisällä. Uskontoa oli vaikea erottaa sen kulttuurisesta taustasta. Islamin tavat, rituaalit ja siveyssäännöt nousivat kurssikontekstissa näkyvimmin esiin. Opettajat tunsivat eniten islamiin liittyvää sanastoa ja tapakulttuuria. Tiedot saatiin mieluiten opiskelijoilta itseltään. Opettajat tarvitsivat neuvottelijan, oppijan sekä jännitteiden hallinnan taitoja työssään. Opettajat tiedostivat hyvin sosiopoliittisten tekijöiden vaikutuksia opiskelijoiden elämässä. Aikaisempi koulutustausta koettiin suurempana erojen merkitsijänä kuin kulttuuritausta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords kotoutumiskoulutus, monikulttuurisuus, uskontolukutaito, opettajien interkulttuurinen kompetenssi, akkulturaatio			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

*"Yksi onnistunut kahden ihmisen kohtaaminen voi johtaa onnistuneeseen yhteiskuntien kohtaamiseen." Rand Mohamad Deeb, vuoden 2019 pakolaisnainen*

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
1.1 Tutkielman rakenne .....	7
1.2 Monikulttuurisuus osana uskontotiedettä ja muu aikaisempi tutkimus.....	8
1.3 Tutkimuskysymys .....	12
1.4 Tutkielman tekijä.....	13
1.5 Uskonto ja kulttuurit julkisessa tilassa.....	14
<b>2. KÄSITTEET .....</b>	<b>15</b>
2.1 Uskonto ja uskontolukutaito.....	16
2.2 Kulttuuri.....	17
2.3 Maahanmuuttaja ja maahanmuutto Suomessa.....	18
2.4 Kotoutuminen ja akkulturaatio.....	19
2.5 Kotoutumiskoulutus.....	21
<b>3. INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI TUTKIELMAN VIITEKEHYKSENÄ.....</b>	<b>23</b>
3.1 Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet.....	25
<b>4. METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....</b>	<b>29</b>
4.1 Teemahaastattelu.....	29
4.2 Aineiston keruu ja kohdejoukko.....	31
4.3 Sisällönanalyysi.....	33
4.4 Tutkielman eettisyys.....	37
4.5 Tutkielman luotettavuus.....	39
<b>5. USKONNOT JA KULTTUURIT KOTOUTUMISKOULUTTAJAN TYÖSSÄ.....</b>	<b>39</b>
5.1 Näkymätön neutraali uskonto.....	41
5.1.1 Yksityinen uskonto.....	45
5.1.2 Sekulaari luterilainen tila.....	46
5.2 Vaiettu konfliktialtis uskonto.....	48
5.2.1 Turvallinen tila.....	52
5.3 Moniarvoinen uskonto.....	56
5.3.1 Opettaja oppijana .....	59
5.3.2 Stereotyyppien korjaaminen.....	61
5.4 Näkyvä uskonto Islam - tavat ja rituaalit.....	65
5.4.1 Rukoileminen.....	68

5.4.2 <i>Perjantairukous</i> .....	72
5.4.3 <i>Ramadan ja id al fitr -juhla</i> .....	75
5.5 Islamin siveyssäännöt.....	78
5.5.1 <i>Haram-halal</i> .....	79
5.5.2 <i>Pukeutuminen</i> .....	82
5.5.3 <i>Naisen asema</i> .....	85
<b>6.PÄÄTELMÄT</b> .....	91
7. Kirjallisuus ja lähteet.....	97
8.Liitteet.....	104

## 1. JOHDANTO

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa joudumme tarkastelemaan enenevässä määrin omia arvojamme ja asenteitamme sekä päivittämään tietojamme ja taitojamme suhteessa eri kulttuureihin ja katsomuksiin. *Suomalaiset ovat sisäistäneet ajatuksen, ettei uskonnon pidä näkyä – maahanmuutto pakottaa pohtimaan ajatusta uudestaan*, kirjoitti Jukka Hautala Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 17.12.2016. Yhteiskunnan katsomuksellisen monimuotoistumisen myötä erilaiset uskontoon liittyvät kysymykset nousevat myös näkyviksi yhteiskunnan eri sektoreilla eri tavoin. (kts. Kallioniemi 2014, Konttori 2018, Poulter 2013, Rissanen 2014) Peruskoulun osalta mediassa on käyty keskustelua siitä, miten uskontoja tulisi opettaa, kuuluuko suvivirsi uskonnon vai kulttuurin piiriin, voiko joulujuhlia järjestää kirkossa tai saako kouluissa käyttää huivia. Tamperelainen 8.6.2018 uutisoi kuvaamataidon opetuksen ja islamin kuvakiellon välisen jännitteen synnyttämästä keskusta, jota oli käyty twitterissä. Samassa artikkelissa kerrotaan lapsesta, jonka vanhemmat toivoivat hänen opiskelevan vain miesopettajan johdolla. Moninaistuva uskonnollinen kenttä tuo uusia jännitteitä ja haasteita kouluun ja opettajan työhön ja herättää monenlaisia tunteita (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 63).

Erilaisten arvojen hienovaraiset ristiriidat kuvastuvat edellisissä esimerkeissä, kuten seuraavassakin. Eräs maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksissa työskentelevä opettaja pohti, voiko adjektiivikorteissa ollutta sian kuvaa käyttää opetuksessa esimerkkinä hyvästä luontevahvuudesta. Toisen opettajan mielestä tässä ei ollut ongelmaa, koska opiskelijat suhtautuivat hänen mielestään hyvin tällaisiin asioihin. Toisen opettajan mielestä kuvaa ei voisi ainakaan käyttää aloittelijoiden ryhmässä, joille suomalainen kulttuuri on vielä vierasta. Tämä pieni keskustelu on jäänyt mieleeni, mutta se kuvastaa hyvin sitä, minkälaisia kulttuurisia ja uskontoon kytkeytyviä asioita kotoutumiskouluttajat joutuvat pohtimaan työssään. Sianlihan syöminen on Koraanissa kielletty ja sika käsitetään eläimenä rituaalisesti epäpuhtaaksi, *harām*.

Uskontotieteilijänä kiinnostuin aiheesta, ja halusin selvittää, minkälaisia eri kulttuureihin ja katsomuksiin liittyviä kokemuksia opettajilla työssään on. Koska aihetta on tarkasteltu vähän aikuiskoulutuksen parissa, valikoitui tutkielmani kohteeksi aikuisten maahanmuuttajien kanssa työskentelevien opettajien kokemukset. Opettajilla

on iso rooli kotoutumisen tukemisessa. Opettaja saattaa olla ensimmäinen valtakulttuuria edustava tuttavuus, jonka kanssa maahanmuuttaja viettää suhteellisen paljon aikaa. Lokakuun 2019 lopulla osallistuin kotoutumista edistävien toimijoiden järjestämään Kohtaava asiakastyö kotoutumisen avaimena- seminaariin. Siellä vuoden 2019 pakolaisnaisiksi valittu Rand Mohammad Deep kertoi matkastaan Syyriasta Suomeen. Hän oli Suomeen tulonsa jälkeen kirjoittanut kahdessa vuodessa ylioppilaaksi kiitettävin arvosanoin. Hän puhui sujuvaa suomen kieltä ja oli seuraavaksi pyrkimässä yliopistoon lääketieteelliseen tiedekuntaan. Hyvän kotoutumisen yhdeksi tärkeäksi motivaattoriksi hän mainitsi ensimmäisen suomen kielen opettajansa. Uuden kulttuurin käytännöt, arvot ja mahdollisuudet uudessa ympäristössä välittyvät opiskelijalle monesti opettajan kautta. Suomeen tulevalle, pysyvää asumista täällä suunnittelevalle, ensimmäiset opinnot toteutuvat usein kotoutumiskoulutuksen muodossa. Kotoutumiskouluttajalla on siten merkittävä rooli eri kulttuuritaustaisten hyvän integraation eli kotoutumisen toteutumisessa yhdenvertaisella ja tasa-arvoisella tavalla.

Tässä tutkielmassa tarkastelen kotoutumiskouluttajien kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kokemuksia ja osaamista. Erityispainotuksena tässä tutkielmassa ovat erilaisten katsomus- ja kulttuurierojen rooli arkisissa kohtaamisissa. Tutkielma esittelee, minkälaisia valmiuksia, haasteita ja mahdollisuuksia arkisiin kohtaamisiin sisältyy. Aihetta on tarkasteltu etenkin peruskouluissa, mutta asia on tärkeä huomioida myös monikulttuurisissa aikuiskoulutuksissa, joissa opiskelijan aikaisempi elämäkokemus ja maailmankuva ovat keskeisessä osassa oppimista.

## **1.1 Tutkielman rakenne**

Tutkielma etenee siten, että ensimmäisessä luvussa kerron tutkielmani taustoja, aihetta ja aiheen merkitystä ja asemaa uskontotieteen ja muiden alojen tutkimuskentässä. Seuraavaksi esittelen tutkimuskysymyksen ja tutkielman tekijän position suhteessa käsiteltävänä olevaan teemaan. Seuraavassa kappaleessa valaisen lyhyesti historiallista perspektiiviä siihen, miten eri kulttuureihin ja uskontoihin on Suomessa asennoiduttu osana julkista tilaa. Luvussa kaksi esittelen tutkielmassa käytettäviä käsitteitä ja sitä kontekstitaustaa, jossa tutkielmani ilmiö esiintyy. Kolmannessa luvussa esittelen interkulttuurisen, eli kulttuurien välisen kompetenssin, joka toimii tutkielman teoreettisena viitekehysenä. Selvennän, miten olen sitä tässä tutkielmassa hyödyntänyt.

Neljännessä luvussa esittelen aineiston, sen keruumenetelmät sekä sisällönanalyysin, joka toimii tutkielman aineiston analyysitapana. Arvioin myös tutkielman ja tutkimustapojen eettisyyttä ja luotettavuutta. Viides luku koostuu aineiston analyysiosuuksista. Kuudennessa luvussa tarkastelen analyysistä syntyneitä johtopäätöksiä sekä mahdollisia jatkotutkimusalueita.

## **1.2 Monikulttuurisuus osana uskontotiedettä ja muu aikaisempi tutkimus**

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset kysymykset kuten monikulttuurisuus ovat osa uskontotieteellistä tutkimusta. 1990-luvulla Suomessa voimistuneen maahanmuuton myötä monikulttuurisuustutkimus lisääntyi niin yhteiskuntatieteiden, kasvatustieteiden ja humanististen tieteiden parissa. Monikulttuurisuustutkimuksen traditio vaikuttaa myös tämän tutkielman taustalla.

Uskontotieteessä monikulttuurisia kohtaamisia on tutkittu esimerkiksi arjen uskonnollisuuden ja maahanmuuttajien näkökulmasta. Marja Tiilikaisen (2006) tutkimus Suomeen muuttaneiden somalinaisten keskuudessa tarkastelee yksityiskohtaisesti muutosta, jonka erilaisten maailmankuvien kohtaaminen arjessa saa aikaan ja erityisesti uskonnon roolia tässä prosessissa. Uskonto, jonka avulla voidaan osaltaan rakentaa ja vahvistaa omaa identiteettiä, on saattanut muodostua entistä tärkeämmäksi maahanmuuttotilanteessa. Toisaalta uskonnon harjoittamisen muoto ja tulkinnat saattavat muuttua moni-ilmeisimmiksi.

Tuula Sakaranaho (2004;2004;2006;2019) on tarkastellut islamin asemaa suomalaisessa ja irlantilaisessa yhteiskunnassa, sekularismia sekä islamin ja uskonnon opetusta peruskoulussa. Erityisesti koulukasvatuksen osalta on pohdittu kysymystä siitä, missä määrin oppilaiden erilainen uskonnollinen ja kulttuurinen kotitausta voidaan huomioida opetuksessa. (Sakaranaho 2004, 224) Kysymys liittyy jokaisen ihmisen perustuslailliseen oikeuteen ylläpitää ja säilyttää omaa kieltään ja kulttuuriaan sekä uskontoaan.

Kasvatustieteiden alueella Mirja-Tytti Talib (1999;2002;2004;2005) on tarkastellut 1990-luvulta asti suomalaisen monikulttuurisen koulun kehitystä ja maahanmuuttajaopiskelijoiden identiteettiä. Talibin (2002,11,136) mukaan opettajilta vaaditaan erityistä tietämystä ja ammattitaitoa maahanmuuttajaoppilaiden



kohtaamisessa. Opettajan työn tärkeimpiä tehtäviä on auttaa ja opastaa opiskelijaa rakentamaan omaa identiteettiään.

Jotta opettaja voi tukea opiskelijan identiteetin kehittymistä on hänen huomioitava opiskelija kokonaisuutena, monine erilaisine puolineen, joista kulttuuri ja uskonto muodostavat osan. Anuleena Kimanen ja Tapani Innanen (2019, 10) ovat tuoreemmissa tutkimuksissa tarkastelleet opettajien katsomuksellista refleksiivisyyttä. Tällä he tarkoittavat kykyä tarkastella katsomuksia monipuolisesti, opettajan oman valta-aseman ja omien arvojen tiedostamista sekä kykyä nähdä eri uskontojen sisäinen moniulotteisuus. Myös tahto toimia reflektiivisesti on tärkeä osa opettajan osaamista. He painottavat opettajan toiminnan ja taitojen merkitystä pelkän sensitiivisyyden sijaan. Opettaja joutuu toimimaan tilanteissa, ei vaan tarkastelemaan niitä. Tutkimusta on toteutettu osana Helsingin yliopistossa toteutettavaa Kukas eli Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta kehittämässä -hanketta. Kimanen ja Innanen ajattelevatkin, että kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaisuus koulussa, mutta myös monenlainen moninaisuus haastavat vakiintuneet toimintatavat ja tulkinnat asioista. Heidän mukaansa on tärkeää tarkastella juuri opettajien tulkintoja ja toimintatapoja, joita erilaisiin kulttuureihin ja uskomuksiin liittyy. Myös islamin opetuksen ja liberaalien koulutusarvojen suhdetta peruskoulussa tarkastellut Inkeri Rissanen (2014;2019;2020) pitää tärkeänä, että opettajien oletuksiin ja asenteisiin kiinnitetään entistä enemmän huomiota. Hänen mukaansa, niillä on tutkitusti vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen. Tieto mahdollistaa esimerkiksi opettajakoulutuksen kehittämisen siten, että opettajilla on monipuoliset valmiudet työskennellä yhä moninaisimmissa ryhmissä. Rissanen on havainnut, että peruskouluissa islamiin suhtaudutaan kulttuurisen häivyttämisen strategian kautta.

Suurin osa opettajien monikulttuurisia taitoja ja asenteita sekä uskontoihin liittyvää osaamista tarkastelevista tutkimuksista on tehty peruskouluissa. Aikuiskoulutuksissa, joissa katsomusten opetus ei sisälly opetussuunnitelmaan, kysymys on erilainen. Maahanmuuttajien aikuiskoulutuksissa on keskeistä opiskelijan aikaisemman osaamisen hyödyntäminen. Aikuiskoulutuksissa voidaan ajatella opiskelijan identiteetin olevan vakiintuneempi kuin lapsella. Veikko Anttosen mukaan (1993,13) uskonto kuuluu vasta aikuisen ihmisen tapaan asennoitua ja arvioida elämäänsä ja ratkaista suhde sisäisesti koetun itsen ja ulkopuolisen maailman välillä. Maahanmuuttotilanteessa ihminen joutuu uudestaan arvioimaan sisäisen ja ulkoisen maailman suhdetta. Se tuo mukanaan

kysymyksiä identiteettien, omien tapojen ja arvojen pysyvyydestä. Aikuisen voi olla myös vaikeampi muuttaa uudessa tilanteessa vakiintuneita käsityksiään ja uskomuksiaan, joten ne voivat aiheuttaa törmäyksiä uuden ympäristön ja kulttuurin kanssa. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja eri asteiden opetussuunnitelmat edellyttävät kulttuuri-identiteettien monimuotoisuuden tukemista opetustyössä kaikilla asteilla, myös aikuisopiskelijoiden parissa. (kts. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS, 2012, 39). Maahanmuuton yhteydessä kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan sitä, missä määrin yksilö on säilyttänyt omaa kulttuuriaan. (Liebkind 2000,27) Tällä tutkielmalla jatkan opetustyön parissa tehtyä tutkimusta eri kulttuurien ja uskontojen kohtaamisesta, tuoden kysymyksen esiin juuri aikuiskoulutuksen parissa, jossa aiheutta on tarkasteltu vähän.

Kouluttaminen kotoutumiskoulutuksissa asettuu opetustyön ja ohjaustyön rajapintaan. Puukari (2013, 75) mainitsee, että 1900-luvulla monikulttuuriseen ohjaukseen liittyvät kysymykset alkoivat nousta esiin maahanmuuttajien määrän kasvaessa suomalaisessa yhteiskunnassa. 2000-luvulle tultaessa erilaiset monikulttuuriseen ohjaukseen liittyvien hankkeiden, opinnäytetöiden ja julkaisujen määrä kasvoi.

Myös vuonna 2015 alkaneen Euroopan pakolaiskriisin seurauksena on tarkasteltu eri ammattialojen monikulttuuriseen osaamista ja uskonnon paikkaa yhteiskunnan eri sektoreilla enenevissä määrin. Esimerkiksi oppilaitokset, terveydenhuolto ja päiväkodit, ovat paikkoja, joissa eri kulttuuritaustaiset ihmiset kohtaavat toisiaan.

Uskontolukutaitoa ja dialogisuutta omissa töissään tarkastellut teologian lisensiaatti Esko Kähkönen (2016, 262) mainitsee, että monilla aloilla tarvitaan lisääntyvissä määrin ”kouliintumista” uskonnollisten ulottuvuuksien tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Konkreettinen kuva siitä, mitä tämä kussakin ammatissa tarkoittaa, jää kuitenkin auki.

Hiljattain on kirjoitettu useita pro gradu -tutkielmia, joissa tarkastellaan yhteiskunnan eri sektoreiden suhdetta maahanmuuttajien uskontoihin. Vaula Meisalmien (2019) uskontotieteen sekä Sami Reinikan (2019) käytännöllisen teologian pro gradu -tutkimuksissa tarkastellaan käsityksiä uskonnosta ja kääntymyksestä Maahanmuuttoviraston turvapaikanhakuprosesseissa. Näissä tutkimuksissa esitettiin, että viranomaiset tarkastelevat usein uskontoa yksioikoisesti. Reinikka kiinnitti erityisesti huomiota uskonnon sisäisten ja ulkoisten merkkien arviointiin viranomaistyössä. Tämä

on myös kiinnostavaa kotoutumiskoulutuksissa. Kohtaavatko kouluttajat uskonnon ulkoisia merkkejä vai tuovatko opiskelijat katsomuksiaan esiin myös sisäisen vakaumuksen näkökulmasta. Miitta Järvinen huomioi (2019) uskontotieteen pro gradu -työssään *”Oot siinä ja otat sen ihmisen sellaisena kun se on” – maahanmuuttajuutta risteävien erokategorioiden rakentuminen kotouttamistyön ammattilaisten puheessa*, ammattilaisten välttelevän uskonto- ja kulttuurierojen tuomista puheeseen. Järvinen mainitsee, että tarkennetuilla kysymyksillä olisi saatu enemmän tietoa tästä alueesta. Tärkeänä jatkokysymyksenä hän pitää sitä, minkälainen rooli kotouttajilla on kotolaissa määritellyn oman kulttuurin ylläpitämisen tukemisessa. Taina Ranian (2018) pro gradu-tutkielmassa taas tarkastellaan *”monikulttuurisuutta ja uskonnon asemaa sekä kulttuurien välisen kompetenssin merkitystä sosiaalitoimen asiakastyössä”*. Sosiaalityöntekijät olivat esimerkiksi tuoneet esiin maahanmuuttaja-asiakkailta olevan enemmän uskontoon liittyviä vaatimuksia ja toiveita kuin kantasuomalaisilla. Sosiaalityöntekijän suhde asiakkaaseen on kuitenkin erilainen kuin opettajan suhde opiskelijaan. Sosiaalityöntekijä toimii usein yhden henkilön tai perhekunnan kanssa kerrallaan. Kotoutumiskouluttaja toimii ryhmissä, joissa eri kulttuuritaustat kohtaavat samaan aikaan. Kotoutumiskouluttaja myös viettää huomattavan osan aikaa päivästä opiskelijoiden kanssa.

Monikulttuurista ohjaustyötä tarkastelleiden Puukarin, Parkkisen ja Korhosen (2013, 112-131) mielestä suomalaiselle maallistuneelle kulttuurille maahanmuuttajien taustaan ja erilaisten maailmankatsomusten, kuten uskontojen luonteva huomioiminen on iso haaste. Suomessa uskontoa, mutta myös erilaisia maailmankatsomuksia on totuttu pitämään melko yleisesti yksityisasiana ja välttämään niitä keskustelun aiheena. He painottavat eri maailmankuvien ja erityisesti oman maailmankuvan ymmärtämisen tarvetta kokonaisvaltaisen ohjaustyön onnistumisen edellytyksenä. Arjen elämän eri osa-alueisiin liittyy uskomuksia ja oletuksia, joiden merkitysten tunnistaminen ja ymmärtäminen edellyttää usein ohjattavan maailmankatsomuksen yleisen luonteen jäsentämistä. Parkkinen (2013, 118) kuuluttaakin ohjaustyötä tekevien ymmärryksen lisäämistä pyhän merkityksistä, joka lisäisi ymmärrystä myös monen maahanmuuttajan elämänarvoista, asenteista ja tapakulttuurista.

Aikaisemmista tutkimuksista löytyy paljon huomioita ja neuvoja siihen, miten asioita tulisi monikulttuurisissa yhteisöissä kohdata. Useammassa tutkimuksessa on tullut esiin, ettei monikulttuurisessa työssä haluta juurikaan käsitellä kulttuurieroja tai käsittely voi

olla yksipuolista, stereotyyppittävää tai häivyttävää. (kts. Korhonen ja Puukari 2013, Talib 1999, Rissanen 2019) Miksi ja miten kohtaamiset muodostuvat stereotyyppittäviksi tai häivyttäviksi on mielestäni kysymys, jonka avulla voidaan edistää monikulttuurisiin kohtaamisiin osallistuvien ymmärrystä molemmin puolisesti. Se, miten aikuisten maahanmuuttajien parissa työskentelevät kouluttajat kokevat maailmankuvien ja uskontojen paikan työssään, on kysymys, jota ei ole aikaisemmin tutkittu.

### **1.3 Tutkimuskysymys**

Tutkielmani tehtävänä on lisätä tietoa maahanmuuttajatyössä työskentelevien kouluttajien kokemuksista monikulttuurisista kohtaamisista. Tutkimuskysymykseni on,

- Miten kotoutumiskouluttajat näkevät ja kohtaavat uskontoja ja kulttuureja työssään?

Erityisesti kiinnitän huomiota siihen, mihin uskonto paikantuu kouluttajien kuvauksissa, eli minkälaisissa asioissa eri katsomustaustat näyttäytyvät ja minkälaisiin asioihin ne yhdistetään sekä minkälainen rooli opettajalla niissä on. Lähestyn kokemuksia eri kulttuurien ja uskontojen kohtaamisesta kompetenssien näkökulmasta ja pohdin, minkälaista osaamista opettaja tarvitsee monikulttuurisessa työssään. En halua tutkimuksessani alleviivata jonkun tietyn ryhmän käyttäytymistä vaan enemmän valottaa niitä monikulttuurisia tilanteita ja vuorovaikutusta, joissa opettaja on osallisena.

Oletan, että haastattelujen kautta saadaan lisätietoa kulttuurien välisestä toimijuudesta ja ammattiosaamisesta monikulttuurisessa ympäristössä. En ole rajannut tiukasti haastattelukysymyksiäni koskemaan vain uskontoja tai katsomuksia, vaan operoin yleisemmän kulttuuritermin avulla. En halua irrottaa uskonto -teemaa erilliseksi, vaan on tarkoituksenmukaisempaa tarkastella sitä, miten kulttuurierot ilmenevät opettajien puheissa ja mihin kohtaan uskonto paikantuu. Tarkastelenkin uskontoa kiinteänä osana sen kulttuuriperustaa.

## 1.4 Tutkielman tekijä

Oma tutkijapositioni on syytä tuoda esiin. Olen opintojeni ajan 2000-luvun alussa työskennellyt globaalikasvattajana erilaisissa järjestöissä monikulttuurisuusteemojen parissa. Syksystä 2015 alkaen olen toiminut kotoutumiskouluttajana ja joutunut pohtimaan tutkielman kysymyksiä omassa työssäni. Arjen ja työn keskellä kysymykset kulttuurisesta kompetenssista, opetusryhmien monikulttuurisuudesta ja maailmankuvien eroista saattavat jäädä selkiytymättömiksi ja siksi haluan hetken paneutua niihin syvemmin. Siten tämä tutkielma tulee myös tutkivan opettajuuden alueelle. Joudun tutkimusta tehdessäni pohtimaan omaa suhdetta aiheeseen ja luopumaan omasta tietämyksestä, jotta voin mahdollisimman avoimesti käsitellä aineistosta nousevia tulkintoja. Talib (2005, 57) näkee tutkittavan aiheen tuttuuden tuovan ymmärrettävyyttä tutkijan ja tutkittavien kysymyksiin ja vastauksiin. Aiheen tuttuus auttaa muotoilemaan esimerkiksi oikeanlaisia kysymyksiä tutkimusta varten. Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa myös painotetaan kehittymistä omaa työtä tutkivaksi opettajaksi (Syrjäläinen, Jyrhämä, Haverinen 2008). Siltä osin tutkielmani tukee yliopiston tavoitetta ja avaa syvempää ymmärrystä omasta ammatista myös tutkielman tekijälle. Toisaalta olen myös halunnut tarjota tutkimukseen osallistuville haastateltaville hetken, jossa he voivat reflektoida omaa työtään. Reflektio on tärkeä väline opettajan kulttuurisen kompetenssin kehityksessä. Reflektion avulla opettaja voi muuttaa käsityksiään ja toimintaansa. Reflektio on oman työn tietoista pohdintaa, jota voidaan harjoittaa alan kollegojen kanssa, koulutuksissa tai tutustumalla kulttuuri- tai kasvatustieteiden teorioihin ja tutkimuksiin. Reflektio laajentaa itseymmärrystä ja interkulttuurisen ammatillisuuden kompetensseja. (Jokikokko 2010,5). Siten tutkiva opettajuus ei rajoitu vain tekijän oikeudeksi, vaan mahdollistaa sen myös tutkimuskohteelle.

Esiymmärryksen aiheesta olen muodostanut työkokemukseni ja opintojeni kautta. Olen uskontotieteilijätaustaisena opettajana itse kiinnittänyt huomiota eri katsomusten ja maailmankuvien esiintymiseen koulutuksissa niin opiskelijoiden kuin opettajien osalta. Aihe ei ole kotoutumiskoulutuksen varsinaista opetussisältöä, vaan osa arkipäiväisiä kohtaamisia. Halusin tietää, minkälaisia kokemuksia muilla opettajilla siitä on. Taustalla on myös vuosia kestänyt kiinnostus monikulttuuriseen kanssakäymiseen vaikuttavista tekijöistä, niin kulttuurisista, uskonnollisista, historiallisista, taloudellisista kuin kolonialismin ja sen tuomien valta- asetelmien vaikutuksesta nykypäivässä.

## 1.5 Uskonnot ja kulttuurit julkisessa tilassa

Edellisissä luvuissa on tutustuttu tutkielmani lähtökohtiin ja kysymyksiin. Seuraavaksi avaam sitä, miten uskontojen ja eri kulttuurien ilmenemiseen julkisessa tilassa Suomessa on nähty. Heijastelen haastateltavien vastauksia myös suhteessa aikaisempiin huomioihin.

Suomessa alkoi ilmetä uskonnollista moninaisuutta jo 1800-luvun lopulla, kun venäläiset virkamiehet ja sotilaat toivat mukanaan ortodoksisuuden, tataarien islamin ja juutalaisuuden. Samaan aikaan myös kirkon ja valtion suhde löyheni. Suomi säilyi silti pitkälle homogeenisen luterilaisena aina näihin päiviin saakka. (Sorsa 2018, 19)

Suomessa on nykyään kuitenkin yhä enemmän erilaisten vakaumusten edustajia, jotka eivät koe luterilaista perinnettä omakseen. Vaihtoehtoisiksi on esitetty instituutioiden täydellistä sekularisointia, jossa vakaumukseen perustuvat ilmaisut olisivat kiellettyjä. Tämä on jokseenkin mahdotonta, sillä kulttuuri on joka tapauksessa pitkälle valtauskonnon läpitunkemaa. Toisena vaihtoehtona on esitetty moniäänisyyden- ja moniarvoisuuden sallimista ja näkymistä julkisessa tilassa. (Sihvola 2011, 307-308). Tämä mahdollistaa myös vapaan vuoropuhelun eri katsomusten välillä.

Sekularisaatio on yksi 1900-2000 lukujen merkittävimmistä suomalaistakin yhteiskuntaa muuttaneista sosiaalisista prosesseista, jonka seurauksena sekä institutionaalinen perinteinen uskonnollisuus ja uskonnollinen sosialisatio on kadottanut merkitystään. Samanaikaisesti sosiaalinen, uskonnollinen sekä kulttuurinen diversiteetti, eli monimuotoisuus ja moniarvoisuutta korostava pluralismi ovat voimistuneet ja institutionalisoituneet. (Sakaranaho 2018, 17) Tämä on johtanut siihen, että uskontojen ja erilaisten katsomusten merkitys on tullut näkyvämmäksi myös julkisessa keskustelussa. Dialogi sekularisaatio ja pluralismi ovat viime aikoina olleet tärkeimmät käsitteet keskusteluissa, jotka käsittelevät uskonnon, julkisen tilan ja koulutuksen aihealueita. Julkinen tila on sekulaari, jollaisena myös opetukseen käytettävät tilat nähdään. (Ubani, Poulter, Rissanen 2019, 7) Kallioniemen (2014, 187) mielestä katsomuksellisesti monimuotoisemmassa yhteiskunnassa katsomuksista keskustellaan julkisesti joka tapauksessa enemmän kuin ennen. Siksi myös uskontojen ja katsomusten merkitystä, roolia ja asemaa osana esimerkiksi julkisen koulun toimintaa tulee pohtia.

Jokaisella on uskonnonvapauden nimissä oikeus valita, tunnustaa, vaihtaa ja harjoittaa valitsemaansa katsomusta. Uskontoon tai vakaumukseen perustuva syrjintä on kielletty ja valtioilla on vastuu turvata kansalaistensa ja alueella oleskelevien oikeus uskonnonvapauteen kansainvälisten ihmisoikeuksien mukaisesti. Suurimmassa osassa maailman valtioita uskonto tai vakaumus ei kuulu pelkästään yksityisen piiriin, vaan se on julkista. Suomalaisessa poliittisessa kulttuurissa on perinteisesti erotettu julkinen ja yksityinen uskonto ja politiikka. (Hyvärinen, Leino-Nzau 2013, 3-8) Päämääränä demokraattisessa yhteiskunnassa on taata turvallisuus, yhteiskuntien kehitys sekä kansalaisyhteiskunnan vahvistuminen. Uskonnonvapauden on katsottu edistävän näitä päämääriä. Uskonnonvapaudella tarkoitetaan henkilökohtaista oikeutta, joka takaa ihmiselle esimerkiksi oikeuden tunnustaa ja harjoittaa sekä vaihtaa uskontoa tai olla tunnustamatta mitään uskontoa. (Hyvärinen, Leino-Nzau 2013, 3-5) Maahanmuuttajien kohtaamiseen viranomaisille suuntaviivoja tarjoavassa *Paloma* -käsikirjassa uskonnon osalta sanotaan seuraavaa:

*”Uskonto voi olla joskus niin merkittävä osa yksilön ja perheen arkea, että on mahdoton erottaa sitä kulttuurisista piirteistä. Uskonnolla voi olla maahanmuuttajalle merkittävämpi rooli arjessa kuin mihin Suomessa on totuttu. Varsinkin kokopäiväisiä tai ympärivuorokautisia palveluja järjestävien tahojen, kuten oppilaitosten ja vastaanottokeskusten, on hyvä mahdollistaa uskonnon harjoittaminen. On myös tärkeää huolehtia, että ihmiset voivat esimerkiksi pukeutua ja ruokailla uskontonsa mukaisesti, niin halutessaan. Vaikka yhteiskunnan palvelujärjestelmän tulee suhtautua katsomuksiin neutraalisti, uskonnot tulisi huomioida palveluissa, kuitenkin niitä liikaa korostamatta. Maahanmuuttajat edustavat monia erilaisia maailmauskontoja ja pienempiä uskonnollisia yhdyskuntia, sekä uskonnottomia ja ateisteja. Samojen uskontojen sisällä on monenlaisia erilaisia tulkintoja tai suuntauksia.”* (Paloma käsikirja 2018, 60-61)

## **1. KÄSITTEET**

Edellä olen kuvannut uskontoon ja myös eri kulttuureihin kytkeytyviä keskusteluja ja kysymyksiä, joihin tällä tutkielmalla pyrin osallistumaan ja vastaamaan. Seuraavassa

tarkastelen niitä keskeisiä käsitteitä, jotka luovat pohjaa tutkielmani ilmiön tarkastelulle ja kontekstille, jossa tutkielmani kysymykset ilmenevät.

## 2.1 Uskonto ja uskontolukutaito

Tutkielman ensisijaisena fokuksena on tarkastella opettajien kokemuksia uskonnon ilmenemistä kotoutumiskoulutuksissa. Vaikka haastateltavat lopulta määrittelevät, minkälaisena uskonnot heille näyttäytyvät, on syytä tuoda lyhyesti esiin tutkielman tekijän lähtökohta käsitteelle uskonto. Lähestyn uskontoa monitasoisena ilmiönä, jolla on eri ulottuvuuksia ihmisen ja yhteisöjen elämässä. Ninian Smart (2005, 14-23) määrittelee uskonnon jakamalla sen seitsemään ulottuvuuteen. 1) Rituaalinen, käytännöllinen ulottuvuus 2) Kokemuksellinen tunne ulottuvuus 3) Narratiivinen, myyttinen ulottuvuus 4) Opillinen ja filosofinen ulottuvuus 5) Eettinen ja laillinen ulottuvuus 6) Yhteisöllinen institutionaalinen ulottuvuus sekä 7) Materiaalinen ulottuvuus.

Pystyäksemme tarkastelemaan uskontoa, meidän on tiedettävä siitä jotain.

Uskontolukutaito on yksi uskontotieteen ajankohtainen tutkimusalue, jonka kautta tarkastellaan yhteiskunnan uskonnollista ja kulttuurista monimuotoisuutta.

Uskontolukutaito on käänös englanninkielisestä sanasta *religious literacy* (Konttori 2018, 1-7) Käsitettä on lähinnä käytetty uskonnonopetusta ja koulumaailmaa käsittelevissä tutkimuksissa, mutta myös uskonnollista radikalismia tai hyvinvointia tarkasteltaessa. Helsingin yliopistossa käynnissä olevassa *Argumenta* -hankkeessa ”*Uskontolukutaito moniarvoisessa yhteiskunnassa*” uskontolukutaito ymmärretään, ”*uskontosokeuden ja uskonnollistamisen väliin jäävänä tilana, jossa uskontojen merkitystä ei yli- eikä aliarvioida. Tällöin uskonnon merkitys niin yksilöiden omassa elämässä kuin julkisessa tilassa tunnustetaan, mutta uskontoa ei käytetä ihmisen valintojen, menestyksen tai esimerkiksi yhteiskuntaan sopeutumisen ainoana selittäjänä.*” (Konttori 2019, 2)

Uskontolukutaito viittaa myös yksilöllä oleviin perustietoihin ainakin joistain uskontoperinteistä sekä motivaatioon ja kykyyn hankkia tarpeen tullen lisätietoa. Myös tässä tutkielmassa lähestyn opettajien kokemuksissa esiintyviä huomioita eri uskonnoista vastaavalla tavalla. Kähönen (2016, 262-271) ajattelee, että



uskontolukutaito on kansalaistaito, joka voi muodostaa siltaa sekulaarin ja uskonnollisen välille.

Uskonnollistamisella tarkoitetaan sitä, kun jotakin tiettyä ihmisryhmää tai ilmiötä tarkastellaan ensi sijassa uskonnon kautta. (Sakaranaho 2006) Tällöin ei nähdä uskontojen sisäistä moninaisuutta ja erilaisia tulkintatapoja. Uskonnollistaminen ja uskontosokeus muodostavat jännitteisen jatkumon ääripäät. (Konttori 2019) Elina Vuolan (2018) mukaan esimerkiksi media tarjoaa usein uskontoa selitykseksi yhteiskunnallisiin epäkohtiin. Uskonto näkyy perusteluna sorrolle, väkivallalle ja epätasa-arvolle uutisissa, sosiaalisessa mediassa ja politiikassa. Toisena ääripäänä hän näkee uskonnon aliarvioimisen, jolloin uskonto halutaan häivyttää puheesta ja jättää huomioimatta tärkeitä puolia uskonnosta. Uskonnolla voi olla myös identiteetille ja yksilön elämälle paljon myönteisiä aspektoja, jotka häivyttävässä puheessa jäävät vaille huomiota. Toisaalta monikulttuurista akateemista opetusta pro graduun tarkastellut Valjus (2006, 16) huomauttaa, että kulttuurilla voidaan selittää sellaisiakin ongelmia, jotka vaativat muunlaista tarkastelutapaa. Kulttuurista voi tulla este, jolla vältetään todellisiin syihin, kuten esimerkiksi yhteiskunnan rakenteisiin puuttuminen. Valjus puhuu kulttuurista, mutta sana voitaisiin muuttaa myös uskonnoksi. Näitä kahta käsitettä voi olla joskus vaikea tai jopa tarpeetonta erottaa toisistaan. Uskontolukutaitoa Harvardin yliopistossa tutkinut Diane Moore (2007, 5) näkee uskonnon kulttuurin sisälle kietoutuneena sosiaalisena järjestelmänä, jota ei voida erottaa sen kulttuurisesta perustasta. Tässä tutkielmassa uskonto nähdään myös Mooren tapaan osana laajempaa kulttuuritaustaa. Voidaankin siis myös puhua kulttuurilukutaidosta tai -sensitiivisyydestä.

## **2.2 Kulttuuri**

Interkulttuurista kommunikaatiota eri konteksteissa tutkineet Collier and Thomas (1988, 99) määrittelevät kulttuurin historiallisesti välittyväksi symbolien ja merkitysten systeemiksi, joka voidaan tunnistaa ihmisten jakamien normien ja uskomusten kautta. Nämä jaetut kulttuuriset normit, uskomukset, symbolit ja merkitykset opitaan sosialisatioprosessin kautta. Ihminen omaksuu yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, normeja, uskomuksia, käsityksiä ja näihin pohjautuvia ajattelu- ja toimintatapoja. Sosialisatio on perusta sille, että ihmisestä tulee toimintakykyinen siinä sosiaalisessa

todellisuudessa, jossa hän elää. Yhteiskunnassa tämä takaa tietyn kulttuurisen järjestyksen siirtämisen seuraaville sukupolville, niin että järjestys säilyy. Sosialisatioprosessissa ihmiset oppivat ja sisäistävät kulttuuria ja traditioita sekä työstävät niitä ja luovat itselleen identiteettejä. Nykymaailmassa missä ihmiset liikkuvat ja vaihtavat paikkaa sosialisatio toteutuu hyvin ristiriitaisten vaikutteiden keskellä. Ihmiset eivät usein elä vain yhden kulttuuripiirin keskuudessa, vaan ovat kosketuksissa moniin erilaisiin kulttuureihin. Muuttuva maailma edellyttää muuttuvaa käsitystä kulttuurista identiteeteistä ja niitä tukevasta työstä. (Nivala & Ryyänen 2019, 146-150)

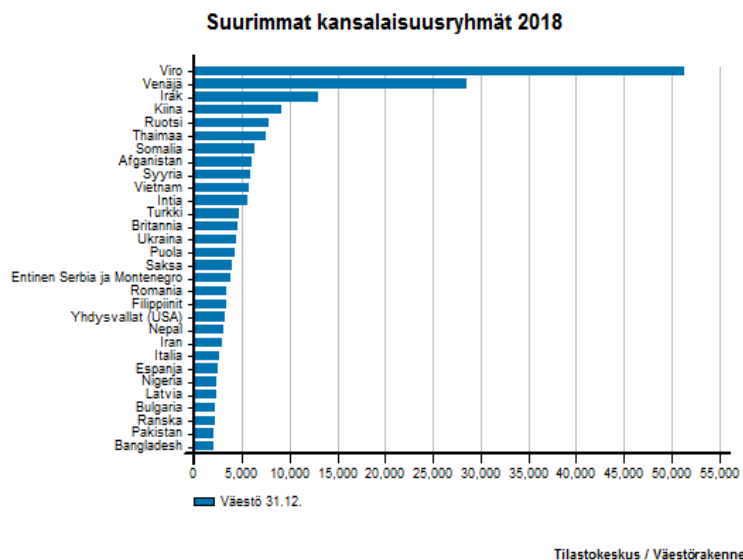
Stuart Hall (1995; 2002, 11) tarkasteleekin kulttuuria sisäisesti epäyhtenäisenä, muuttuvana kokonaisuutena, jossa ihmiset rakentavat myös epävakaa ja alati muotoutuvaa identiteettiä kulttuurin eri osa-alueilta. Hallin teorian mukaisesti kulttuurista on tullut interkulttuuri, jossa erilaiset myös ristiriidassa olevat osa-alueet elävät jatkuvasti muotoutuen. Yksilöiden sisäistämät kulttuurit ilmenevät käyttäytymistä ohjaavina asenteina ja arvoina. Yksilöt myös ymmärtävät ja tulkitsevat ympäristöään oman sosiaalisen taustansa kautta. (Talib 2002, 66-67) Oman kulttuurinsa lisäksi opettaja edustaa kohtaamisissa myös ammattiaan ja instituutiota, jossa kohtaaminen tapahtuu.

## **2.3 Maahanmuuttaja ja maahanmuutto Suomessa**

Tutkielman fokuksena ovat aikuisten maahanmuuttajien kanssa työskentelevät opettajat, joten on syytä selvittää, mitä maahanmuuttajalla ja maahanmuutolla tässä tutkielmassa tarkoitetaan. Paavolan ja Talibin (2008, 30) mukaan maahanmuuttaja on maasta toiseen muuttava henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä. Myös turvapaikanhakija tai pakolainen ovat maahanmuuttajia, jos heillä on tarkoitus asua maassa pidempään. Sosiaaliset siteet ovat tärkeässä osassa prosessia, jossa maahanmuuttaja kotoutuu uuteen kotimaahansa. Maahanmuuttaja termi on ongelmallinen, koska se niputtaa yhteen hyvin eri taustoista, kulttuureista ja tilanteista tulevia ihmisiä, joiden ainoa yhdistävä tekijä on halu tai tarve jäädä pysyvästi toiseen maahan. Maahanmuuttajat eivät välttämättä halua identifioitua maahanmuuttajiksi, vaan määrittävät identiteettiään myös muilla tavoilla. Kotoutumiseen liittyvissä tilaisuuksissa on keskusteltu sitä, että maahanmuuttaja -

termillä on nykyään alleviivaava sävy ja sen sijaan voitaisiin käyttää jotain muuta termiä. Vielä ei ole kuitenkaan keksitty, mikä se voisi olla.

Maahanmuuton määrä Suomeen on kasvanut viimeisen 25 vuoden aikana huomattavasti. Kuviossa 1 (Tilastokeskus) on kuvattu maahanmuuttajien suurimmat kansalaisuusryhmät vuonna 2018 koko maassa. Olen liittänyt kaavion osaksi tutkielmaa, koska se kuvastaa myös sitä asiakasjoukkoa, jonka Te -toimisto ohjaa kotoutumiskoulutuksiin.



Maahanmuuton katsotaan lisänneen suomalaisen uskonnollisen ja kulttuurisen kentän monimuotoistumista. (Ketola 2008, 11) 1994 Suomi liittyi Euroopan Unioniin ja talous alkoi lamavuosien jälkeen kasvamaan. Näin oli myös mahdollisuus nopeasti edistää toimenpiteitä, jotka edesauttoivat maahanmuuttajien integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Saukkonen 2013, 35) Integraatiota toteutetaan kotouttamalla, vuonna 1999 voimaan tuleen kotoutumislain mukaisesti.

## 2.4 Kotoutuminen ja akkulturaatio

Kotoutuminen on osa akkulturaatioksi kutsuttua prosessia, jolla tarkoitetaan uuteen kulttuuriin sopeutumista. Saukkosen (2016, 9) mukaan kotoutuminen voidaan ymmärtää prosessina, jossa ulkomailta muuttanut henkilö löytää oman paikkansa uudessa kotimaassaan ja sillä paikkakunnalla, jolla hän asuu. Laissa (1386/2010) kotoutuminen määritellään seuraavasti:

*”Kotoutuminen on maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Vastavuoroisesti vastaanottava yhteiskunta saa uusia vaikutteita ja monimuotoistuu.” (Finlex 3§ 2010)*

Kotoutumista edistetään Suomessa kotouttamiseen erikoistuneiden palveluiden, kuten kotoutumiskoulutuksen avulla. Kotouttaminen on ihmisoikeusperustaista ja siten Suomelle velvoittavaa.

Akkulturaatioon alkuperäinen määritelmä on peräisin antropologiasta ja sillä on tarkoitettu kulttuuriryhmien kontakteista aiheutuvia ilmiöitä ja kohtaamisista seuraavia muutoksia. Alun perin se tarkoitti länsimaalaisten aikaansaamia taloudellisia ja poliittisia, koko yhteisöä koskevia muutoksia lähinnä primitiivisinä pidetyissä kulttuureissa. (Liebkind, Mannila, Jasinskaja- Lahti, Jaakkola, Kyntäjä & Reuter 2004, 46)

Nykyään akkulturaatio -käsitteen ovat omaksuneet sosiaalipsykologiset, sosiologiset ja psykologian tutkimusperinteet, ja se koskee etupäässä länsimaihin muuttaneita siirtolaisia. Koko yhteisöä koskevasta näkökulmasta siirryttiin ajan myötä yksilöllisempään näkökulmaan. Akkulturaatio yhdistettiin pitkään yksisuuntaiseen ajatukseen assimiloitumisesta valtakulttuuriin. Uudemmissa akkulturaation malleissa se nähdään kaksisuuntaisena prosessina, joka koskee niin maahanmuuttajia kuin ympäröivää yhteiskuntaa. Jälkimmäisessä maahanmuuttajien oletetaan säilyttävän omaa kulttuuriaan samalla kun he oppivat toimimaan uudessa ympäristössä. Tämä käsitys näkyy myös nykyisissä kotoutumista käsittelevissä asiakirjoissa.

*”Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa sekä maahanmuuttaja että maahanmuuttajan lähiyhteisö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tärkeä osa kotoutumista on maahanmuuttajien ja kantaväestön välinen jatkuva kanssakäyminen arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä.” (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS 2012,11)*

Tunnetuimpana kaksisuuntaisista akkulturaatiomalleista Liebkind (2000, 19-20) mainitsee John W. Berryn (1990;1997; 2007) akkulturaatiomallin, jota ohjaavat kaksi kysymystä. Ensimmäinen kysymys koskee oman etnisen identiteetin säilyttämistä ja

kehittämistä. Toinen kysymys koskee yhteiskunnallista osallisuutta ja ryhmien välisiä kontakteja. Berryn mallissa on erilaisia akkulturaatiostrategioita. Näistä kotoutumisen kannalta suotuisin on integraatiomalli, jossa maahanmuuttaja haluaa säilyttää omaa kulttuuria samalla kun hän omaksuu uuden kulttuuriin ja osallistuu yhteiskunnan toimintoihin. Tällä on myös vahvin yhteys hyvään sopeutumiseen ja elämäntyytyväisyyteen (Liebkind 2000, 21-22)

Akkulturaatio ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä, vaan se etenee oman ryhmän sisäisten ja ryhmien välisten suhteiden verkostossa, joka tarjoaa etnisen ja kulttuuri-identiteetin uudelleen muokkaukselle sekä tukea että haasteita (Liebkind 2000, 25). Akkulturaatio voidaan jakaa myös psykologiseen ja sosiokulttuuriseen tasoon, joista ensimmäinen koskee henkilökohtaisen identiteetin, arvojen, uskomusten ja tunteiden muutosta. Sosiokulttuurinen akkulturaatio taas tarkoittaa sujuvia sosiaalisia valmiuksia uudessa kohdemaan kulttuurissa sekä kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksymistä. valtaväestön yleinen suhtautuminen kulttuuri- vähemmistöihin, kuten maahanmuuttajiin, sekä kohdemaassa vallitseva sosiaalinen ja poliittinen konsensus vaikuttavat akkulturaation onnistumiseen. (Liebkind 2000, 17-27) Suomen tilanteesta kertonee jotain se, että vuoden 2020 alussa maahanmuuttokriittiseksi itseään nimeävä, mutta myös useista rasistisista ulostuloista tunnettu Perussuomalaiset olivat kannatusmittauksissa suosituin puolue. Maahanmuuttoa vastustavat äärioikeistolaiset puolueet ovat menestyneet viime vuosina koko Euroopan alueella. Tässä tutkielmassa tarkastelen akkulturaatiota ja kotoutumista monisuuntaisena ja monitasoisena yksilön kokemuksista seuraavina uskomusten, arvojen, asenteiden ja toiminnan muutoksena sekä uusien sosiaalisten valmiuksien omaksumisena. Sakaranaho (2006, 409) kutsuu kaksisuuntaista adaptaatioprosessia interaktiiviseksi integraatioksi. Kiinnitän huomiotani erityisesti akkulturaation kaksisuuntaisuuteen, ja kotoutumiskouluttajien osuuteen akkulturaatioprosessissa.

## **2.5 Kotoutumiskoulutus**

Kotoutumiskoulutus on yhteiskunnan tarjoama, kotoutumislakiin pohjautuva toimenpide, jolla tuetaan oppivelvollisuusiän ylittäneiden aikuisten maahanmuuttajien kotoutumista, osallisuutta ja työllistymistä suomalaisessa yhteiskunnassa. (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS 2012, 7-8). Kotouttamispalvelut ovat

jakautuneet valtion, yksityisen sektorin ja erilaisten järjestöjen kesken. Suurin osa koulutuksesta toteutetaan työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena. Kotoutumiskoulutuksen hankkijoina toimivat paikalliset työ- ja elinkeinoministeriön hallinnonalaan kuuluvat ELY-keskukset sekä niiden alaisuudessa toimivat TE-toimistot. Koulutuksiin voivat osallistua työttömänä olevat sekä työttömyysuhan alla olevat työnhakijat. Suomeen oleskeluluvan saaneelle tehdään kotoutumissuunnitelma yleensä kolmeksi vuodeksi eteenpäin ja hän kuuluu tämän aikajakson ajan kotouttamispalveluiden piiriin. Suunnitelmaan sisältyy myös kotoutumiseen liittyvä koulutussuunnitelma, joka usein alkuvaiheessa tarkoittaa kotoutumiskoulutusta. Koulutus sisältää joko suomen tai ruotsin kielen opintoja sekä työelämä- ja yhteiskunta koulutusta. Tämän lisäksi kotoutumiskoulutukseen kuuluu ohjausta, osaamisen tunnistamista, urasuunnittelua ja ohjattuja työelämäjaksoja. (kotoutuminen.fi) Opetuksen on tarkoitus edistää maahanmuuttajan pääsyä työelämään ja jatkokoulutukseen ja edistää maahanmuuttajan yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS 2012, 8). Kotoutumiskoulutuksen arvopohja on sama kuin suomalaisessa koulussa. Sivistysihanteena ovat ”hyvyys, totuus ja inhimillisyys”. Tarkoituksena on “edistää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja demokratian kehitystä sekä estää syrjäytymistä”. Samalla kun tutustutaan suomalaisen yhteiskunnan toimintatapoihin, “koulutus myös ohjaa tunnistamaan eri kulttuureita yhdistäviä elämänarvoja ja periaatteita.” Tarkoituksena on myös arvioida omia “kulttuuriperinteitä sekä auttaa arvioimaan ja uudistamaan niitä, jos ne ovat ristiriidassa Suomessa vallitsevien lakien kanssa. Opiskelu vahvistaa opiskelijan taitoja toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa sekä kartuttaa opiskelijan interkulttuurista osaamista. Koulutus kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välillä ja kantaväestön kanssa. Kotoutumiskoulutuksessa edistetään hyviä etnisiä suhteita eikä sallita syrjintää missään muodossa eikä keneltäkään.” (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS 2012, 10)

Kotoutuminen voi tapahtua eri osa-alueilla eri tahtisesti, joista Rasilainen (2016, 19) mainitsee esimerkiksi rakenteellisen, kulttuurisen, poliittisen, sosiaalisen osa-alueet. Kotoutumiskoulutuksessa rakenteellinen, eli yhteiskunnan rakenteisiin, työmarkkinoille tai koulutukseen pääsy painottuu. Tässä tutkielmassa sosiaalis-kulttuurinen integraatio, jota voidaan pitää vaikeammin mitattavissa olevana, kotoutumiskoulutuksen

informaalimpana puolena, on keskeisessä osassa. Jotta rakenteellisiin tavoitteisiin päästään mahdollisimman tehokkaasti, on mielestäni myös tarkasteltava, mitä tilastojen ulkopuolella tapahtuu, minkälaisia asioita maahanmuuttajatyön arjessa nousee esiin.

### **3.INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI TUTKIELMAN VIITEKEHYKSENÄ**

Tarkastellessani opettajien kokemuksia eri uskontojen ja kulttuurien kohtaamisesta hyödynnän interkulttuurisen kompetenssin näkökulmaa työssäni. Interkulttuurinen tarkoittaa kulttuurien välistä. Interkulttuuristen kompetenssien oppimista väitöskirjassaan tarkastellut kasvatustieteiden tohtori Katri Jokikokon (2002, 85) mukaan siinä missä monikulttuurisuudella tarkoitetaan heterogeenisiä yhteisöjä, interkulttuurisen kompetenssin käsitteessä korostuu vuorovaikutus näiden yhteisöjen sisällä. Monikulttuurisissa kohtaamisissa on siirrytty erilaisia aiheeseen liittyviä alueita spesifimmin kuvaavien termien pariin. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen ja tulkitsemiseen viittaavia uusia käsitteitä ovat esimerkiksi kulttuurisen moninaisuuteen liittyvä osaaminen, kulttuuri- ja katsomustietoisuus, kulttuurisensitiivisyys, uskontolukutaito tai katsomuslukutaito. (kts. Jokikokko 2010, Bennett 2004, Kimanen & Innanen 2019, Gay 2000) Myös termiä kulttuurisesti responsiivinen opetus tai pedagogia on käytetty puhuttaessa eri kulttuuritaustat huomioivasta opetuksesta. (kts. Gay 2000, Talib 2005) Kulttuurisesti vastuullisella opetuksella taas tarkoitetaan kulttuurisen tiedon, aikaisempien kokemusten, viitekehysten ja oppimistyylien käyttämistä niin, että opetus on relevantimpaa ja tehokkaampaa kaikille. Sillä on myös tarkoitus vahvistaa identiteettiä ja voimaannuttaa yksilöä. (Kimanen ja Innanen 2019, 12) Käsitteiden kirjo kertoo siitä, että aiheelle on yhteiskunnallinen tilaus ja tarve. Yhteisenä piireteenä voidaan pitää pyrkimystä kohdata erilaisia kulttuureita ja maailmankuvia tasa-arvoisella tavalla. (Jokikokko, 2010, 24; Jokikokko, 2005, 90) Keskeistä on myös kehittää taitoja, joissa rakentava kohtaaminen on mahdollista.

Taustatekijänä interkulttuurisen kompetenssien kehittämiseksi on Yhdistyneiden kansakuntien, vuonna 1948 hyväksymä, ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Se oli ensimmäinen kansainvälinen työkalu, jonka avulla määriteltiin kaikille ihmisille ja kansakunnille kuuluvat oikeudet. Tietoa sisällöstä oli tarkoitus levittää erityisesti koulutuksen avulla. (Unesco 2013, 11) Siten perimmäisenä tarkoituksena on

ihmisoikeuksien toteutuminen ja rauhan ylläpitäminen. Yhtenä opettajan interkulttuurisen kompetenssin osa-alueena voidaan pitää tämän laajemman kontekstin tiedostamista omassa työssä.

Globaali ihmisoikeuspohjainen kulttuuri vaatii interkulttuuristen taitojen ja dialogin ylläpitämistä. Käytännönläheisemmin interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan tietoa erilaisista kulttuureista sekä tietoa niistä kysymyksistä, joita nousee esiin kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa sekä vastaanottavaisuutta vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Interkulttuurinen kompetenssi on ydintaito, jota tarvitaan demokraattisen kansalaisuuden rakentamisessa monimuotoisessa maailmassa. (Pestalozzi sarja 2014, 12)

Kompetenssit ovat laaja-alaista ja yleistä yhteiskunnassa ja elämässä tarvittavaa osaamista, joka ei ole sidottu mihinkään tiettyyn tiedonalaan. Kompetenssi määritellään esimerkiksi OECD:ssä tehdyn pitkäjänteisen kehittämistyön pohjalta muodostuvan viidestä eri ulottuvuudesta – tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä kyvystä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Toimintakyky puolestaan rakentuu motivaatiosta ja pystyvyyden tunteesta. Toiminta myös aktivoi arvot ja asenteet, joiden kautta tilanteeseen liittyvä eettinen orientaatiomme rakentuu. Jotta voimme toimia tilanteessa kompetentisti, meidän on osattava käyttää hallussamme olevia tietoja ja taitoja. Kompetenssilla tarkoitetaan siis kykyä kohdata menestyksellisesti kulloisenkin tilanteen moninaiset vaatimukset ja käyttää osaamista tarkoituksenmukaisesti. (Halinen 2011, 77). Kompetenssit pitävät sisällään myös ajatuksen toivottavana pidetystä yhteiskunnallisesta kehityksestä, joka interkulttuurisen kompetenssin kohdalla tarkoittaa hyvää vuorovaikutusta eri taustaisten ihmisten välillä.

Jokikokon (2010, 55-56) mukaan opettajan rooli monikulttuurisessa luokassa on reflektiivinen ammattilainen, jonka keskeinen reflektion kohde on koulutuksen ja kulttuurin välinen suhde. Kyse on monipuolisesta vuorovaikutuksesta, jossa kohtaavat niin erilaiset arvot ja asenteet, kuin käyttäytymisen ja kommunikoinnin tavat. Opettajan kulttuurikompetenssiin kuuluu Talibin (2005, 43) mukaan laajentunut itseymmärrys, kriittinen suhtautuminen työhön, empatia ja erilaisten elämäntyylien ja taustojen tiedostaminen ja hahmottaminen. Empatia on eettisyyden edellytys. Haasteellisissa opetustilanteissa opettajan eettisiä arvoja punnitaan ja tilanteet edellyttävät tietoisuutta molempien osapuolen haavoittuvuudesta. Tähän opettaja tarvitsee tahdikkuutta ja



intuitiivista kykyään. (Talib 2008, 159). Interkulttuuristen kompetenssien oppimista Jokikokko (2010, 22-24) ajattelee, ettei interkulttuurinen osaaminen ei ole koskaan valmista, vaan jatkuva prosessi. Uusia kulttuurien välisiä tilanteita voi tulla aina vastaan ja valmiita ratkaisuja ei ole tarjolla. (Jokikokko 2010, 22-24) Jokikokko on myös (2016, 15-29) kiinnittänyt huomiota tunteiden merkitykseen osana opettajan interkulttuurista oppimista. Kohtaamisissa käytettäviä ammatillisia kompetenssien osa-alueita voidaan tarkastella siten, että saadaan kuva siitä, minkälaisia ongelmakohtia, mahdollisuuksia ja oppimista niissä tapahtuu. Tämä tieto on tärkeää, kun pyritään löytämään yhdenvertaisia ratkaisuja ja toimintatapoja niin oppilaitoksissa kuin laajemmin koko yhteiskunnassa.

### **3.1 Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet**

Jokikokko (Jokikokko 2010, 60, 2002, 88) on jakanut interkulttuurisen kompetenssin neljään eri osa-alueeseen: asenteisiin, tietoon ja tietoisuuteen, taitoihin ja toimintaan. Ennen kaikkea interkulttuurinen kompetenssi on eettinen orientaatio, jossa kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen on keskeisellä sijalla.

Tarkastelutapani tässä tutkielmassa perustuu Jokikokon, Talibin, sekä Puukarin ja Korhosen tutkimukselle interkulttuurisista kompetensseista suomalaisessa kontekstissa. Tutkielmani viitekehyyksiksi olen valinnut nimenomaan suomalaisten tutkijoiden huomioita, sillä kontekstisidonnaisuus on yhteiskuntien erilaisen monikulttuurisuuden vuoksi tärkeässä osassa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa monikulttuurisuuden historia on täysin erilainen kuin Suomessa. Tämä näkyy myös tutkimuksissa (kts. mm. Gay 2000)

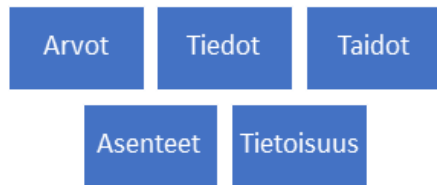
Puukari ja Korhonen ovat muodostaneet suomalaiseen kontekstiin sopivan ohjauskompetenssien käsitteellisen rungon Yhdysvaltalaisten mallien pohjalta (Mm. Sue, Arrendo & mc Davis 1992.) Sen ei ole tarkoitus olla valmiita kompetensseja kuvaava, vaan ennemminkin orientaatiota ja päämääriä suuntaava. Olen koonnut rungon pääpiirteet lyhennettyinä taulukkoon 1.

	<b>Monikulttuurinen tietoisuus</b> <i>Tietoisuus omista oletuksista, arvoista ja ennakkoluuloista</i>	<b>Kulttuurierojen tuntemus</b> <i>Kulttuurisesti erilaisten ihmisten maailmankatsomuksen ymmärtäminen</i>	<b>Monikulttuuriset ohjauskäytänteet</b> <i>Sopivien toimintakeinojen kehittäminen</i>
a) Uskomukset ja asenteet	-Tietoisuus omasta kulttuurista ja erilaisuuden kunnioittaminen -Asiantuntemuksensa rajojen tunnistaminen -Erojen kanssa toimeen tuleminen	-Tietoisuus omista stereotyyppioista ja negatiivisista reagoimistavoista	-Ohjattavan uskonnollisten uskomusten ja arvojen, vähemmistön käytäntöjen ja verkostojen sekä kaksikielisyyden kunnioittaminen
b) Tiedot	-ohjaajan tiedot omasta kulttuurista -tieto sorrosta, diskriminaatiosta, rasismista ja stereotyyppioista ja niiden vaikutuksista - erilaisten kommunikaatiotapojen tuntemus	-tieto ohjattavan kulttuurista -tieto tietyn kulttuurin vaikutuksista - tieto sosiopoliittisten tekijöiden, kuten rasmin ja pakolaisuuden vaikutuksesta ihmiseen	-Ohjauskäytäntöjen yksilöllistäminen tietojen mukaisesti (huom! opettajalla myös eriyttäminen)  -Tieto erilaisista perherakenteista, kielistä, hierarkioista, arvoista ja uskomuksista ja niiden vaikutuksista
c) Taidot	-Koulutuksen ja ohjauksen hyödyntäminen ammatillisessa kehittämisessä  -Oman identiteetin tiedostaminen ja ei-rasistisen identiteetin kehittäminen	-Alan tutkimustietoon tutustuminen. -Yhteydenpito vähemmistöryhmän jäseniin myös ohjaustyön ulkopuolella	-Erilaisten verbaalisten ja nonverbaalisten auttamiskäytänteiden käyttö eri tilanteissa -Interventioiden käyttö ohjattavan tueksi -Neuvottelu esim. uskonnollisten auktoriteettien kanssa, mikäli se on avuksi -Testien ja arvioinnin kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen -Syrjivien menetelmien eliminoiminen

Taulukko 1. lyhennetty versio (Puukari ja Korhonen 2013, 84-86)

Taulukon 1 ja muiden aikaisempien tutkimusten pohjalta olen erotellut interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet, joiden varassa tarkastelen käsiteltävää teemaa. Alla olevassa kuvassa 1 olen havainnollistanut eri osa-alueet. Käyn läpi mitä eri niillä tarkoitetaan ja mitä ne sisältävät. Joissakin malleissa, kuten Jokikokolla (2002, 85) tietoisuus ja tiedot nähdään yhtenä kokonaisuutena. Tutkielman kapeasta fokuksesta johtuen, olen jättänyt Jokikokon laajempaa yhteiskunnallista toimintaa tarkastelevan toiminta-aspektin pois ja tarkastelen sitä osana opettajan yleistä tietoisuutta valtasuhteista ja yhteiskunnallisesta epätasa-arvoisuudesta, sitoutumista yhteiskunnalliseen muutoksen tekoon, rasismiin

vastaisuuteen ja ennakkoluulojen purkamiseen. Eri osa-alueet ovat muutenkin päällekkäisiä ja kuvaavat samoja asioita.



Kuva 1 Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet (eri teorioiden pohjalta muokattuna)

1. Opettajan arvot ovat tärkeiksi koettuja, toivottuja ja käyttäytymistä ohjaavia orientaatioita, jotka vaikuttavat koko opettamisen taustalla, kuten tasa-arvo tai yhdenvertaisuus. Siten interkulttuurista kompetenssia voidaan pitää ajatusten ja tekojen taustalla vaikuttavana filosofiana tai metakognitiona, joka ohjaa ajattelua. Jokikokko (2010, 56) kuitenkin muistuttaa, että pelkät tausta-asenteet tai filosofiat eivät riitä, vaan monia käytännön taitoja ja tietoja tarvitaan monikulttuurisissa kohtaamisissa. Opettajan toiminta on aina arvoihin sidottua. Hänen ei yleensä tarvitse miettiä työn eettistä puolta niin kauan kuin työ sujuu ilman ristiriitoja tai konflikteja. Vasta kun rutiininomainen työskentely keskeytyy, opettaja joutuu harkitsemaan sopivaa ratkaisua ongelmaan. Tämä on erityisen haastavaa silloin kun luokassa joudutaan ottamaan kantaa maailmankatsomuksellisiin ja eri uskontojen edustamiin totuuksiin. (Talib 2002, 88-89)
2. Tiedot viittaavat konkreettisiin tosiseikkoihin tietystä asiasta, aiheesta tai opiskelijan taustoista, kulttuurista tai uskonnosta. Tiedot ovat tarpeellisia, mutta alati muuttuvia, eikä niiden perusteella voida tehdä nopeita johtopäätöksiä sortumatta helposti stereotyyppittelyyn. Joskus kulttuurinen tieto voi olla haitallista ja asettaa ennakkoluuloja ja olla aidon kohtaamisen esteenä (Räsänen, Jokikokko, Lampinen 2018, 22-24).
3. Taidoilla viitataan pedagogisiin taitoihin ja kykyyn hallita ja ratkaista tilanteita ja kommunikoida asianmukaisella tavalla. Taidoilla voidaan myös viitata kykyyn eläytyä toisen asemaan. Yleisesti taidoilla tarkoitetaan taitavaa vuorovaikutusta ja ongelmanratkaisukykyä (Jokikokko 2002, 85).

4. Asenteet kuvastavat suhtautumista ympäröiviin asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin. Ne ilmenevät ennako-oletuksina ja stereotyyppioina mutta myös oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävänä ajatteluna (Jokikokko 2002, 85). Vaikka arvot ja asenteet ovat läheisiä käsitteitä toisilleen, ovat ne usein myös ristiriidassa keskenään. Asenteet myös ilmenevät monimutkaisina ja ristiriitaisina ja ovat siksi hankalasti hahmotettavissa. Asenteet ovat hitaasti muuttuvia ja usein tiedostamattomia. Niiden muuttaminen voi olla vaikeaa ja hidasta. Asenteiden kohtaaminen ja muuttaminen ovat olennainen osa interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä.
5. Tietoisuudella viittaa tietoon sekä omasta ja toisista kulttuureista sekä näiden tiedostamista ihmisten käytöstä osittain ohjaavina elementteinä. Myös erilaisten stereotyyppien ja ennakkoluulojen tiedostaminen ja tunnistaminen itsessä, muissa ja institutionaalisella tasolla on tärkeää. Tarkoitan tässä myös tietoisuudella opettajan ymmärrykseen yhteiskunnallisista ja poliittisista tekijöitä, jotka kytkeytyvät esimerkiksi maahanmuuttoon, valtasuhteisiin ja globaaliin maailmaan. Sen lisäksi tietoisuus on myös oman kulttuuritaustan ja sen vaikutusten tunnistamista sekä omien arvojen ja asenteiden tiedostamista (Jokikokko 2002, 88).

Kehityksen näkökulma on tärkeä tarkasteltaessa opettajien monikulttuurista vuorovaikutusta. Usean edellä esitetyn tarkastelutavan yhtenä lähtökohtana on Janet ja Milton Bennetin (2004) kulttuurisen sensitiivisyyden kehityksen malli. Mallissa yksilö käy monikulttuurisuuteen kasvaessaan läpi eri vaiheita. Malli perustuu konstruktivistiselle oppimisteorialle, jossa erilaiset monikulttuuriset kokemukset ohjaavat syvempään ja monipuolisempaan ymmärrykseen. (Bennet 2004, 2, Paavola, Talib 2010, 78)

Etnosentrismi

Etnorelativismi



Kuva 2 Janet ja Milton Bennetin (2004) interkulttuurisen herkkyyden kehitysmallin prosessi

Etnosentrisessä vaiheessa toisten kulttuurien merkittävyys kielletään, oma kulttuuri asetetaan muiden edelle tai erilaisuutta ei haluta tarkastella. Kohtaamisia toisten kulttuurien kanssa saatetaan välttää. Siirryttäessä kohti etnorelativistisempaa vaihetta, oma kulttuuri pystytään näkemään monien eri kulttuurien kontekstissa yhtenä mahdollisena maailmankatsomuksena muiden joukossa. Erilaisuutta huomioidaan ja pyritään ymmärtämään. Kompleksisempi kognitiivisuus saa aikaan moninaisempien kategorioiden käytön esimerkiksi tulkittaessa erilaisia kulttuurisia tilanteita. Interkulttuurisesti sensitiivisellä henkilöllä on käytössään suurempi määrä erilaisia kategorioita ja sapluunoita, joiden kautta hän voi tulkita ja erotella kulttuurien välisiä eroja. Kehittynyt interkulttuurinen sensitiivisyys, jota mallissa vastaa integraatiovaihe, luo paremmat lähtökohdat interkulttuurisille kompetensseille. (Bennett 1998;2004)

#### **4. METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT**

Tässä luvussa esittelen tutkielmani aineistonkeruumenetelmät ja metodologiset lähtökohdat itse analyysille. Olen valinnut aineistoksi teemahaastatteluista saadun materiaalin. Seuraavassa avaan sitä, miksi juuri teemahaastattelu sopii tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi. Sen jälkeen tarkastelen, miten analyysi on toteutettu sisällönanalyysia hyödyntäen.

##### **4.1 Teemahaastattelu**

Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Suurimpana etuna haastattelussa on joustavuus. Haastattelun luotettavuutta saattaa kuitenkin heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 191-193) Teemahaastattelussa tutkielman aihealuetta käsitellään tekijän määrittämien teema-alueiden mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2014) Haastatteluja varten laadin ennalta teemahaastattelurungon interkulttuurisia kompetenssejä tarkasteltavien teorioiden pohjalta. Haastattelurunko ohjaa haastatteluja.

Teemahaastattelussa on kuitenkin mietittävä myös tarkkaan, pääsevätkö haastateltavat itse valitsemaan teemoja ja vaikuttamaan niiden painottumiseen. (Hyvärinen, Nikander Ruusuvuori 2017). Jokin ennalta valittu teema, kuten tässä tutkielmassa esimerkiksi katsomukset, ei välttämättä ole läheinen haastateltavalle tai hän ei välttämättä toisi sitä itse esiin haastattelutilanteessa. Pyrin antamaan paljon tilaa haastateltaville. Halusin tarkastella myös, miten tutkimusteemani nousee puheessa esiin itsenäisesti. Tämän jälkeen esitän tarkentavia kysymyksiä tutkimuskysymyksen kannalta tärkeitä teemoista. Haastattelun yhdenvertaisuuden nimissä esitin kysymykset samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville. Myös tutkija ohjaa haastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 102-103) pitävät teemahaastattelua joustavana tutkimusmenetelmänä. Siitä huolimatta, että tutkija on etukäteen suunnitellut tietyt teemat ja kysymykset, hänelle jää tilaa esittää tarkentavia kysymyksiä tai huomioita.

Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, sen sijaan että keskityttäisiin yksityiskohtaisiin kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48) Tämä mahdollistaa sen, että tutkittavien oma ääni tulee kuuluviin vapaammin kuin tiukasti strukturoidussa tai lomakepohjaisessa haastattelussa. Teemahaastattelu sopii hyvin kokemuksiin sekä arvoja ja asenteita käsittelevään tutkielmaan. Tässä teemahaastattelun keskiössä ovat opettajien kokemukset.

Haastatteluun valitut teemat muodostuivat opettajan interkulttuurisen kompetenssin teorioiden pohjalta. Teemat koostuivat kolmesta eri osasta, joista teema 1) koski kouluttajaa ja hänen työkokemustaan ja arvoja. Teema 2) käsitteli erilaisia tietoja ja taitoja kohdata eri uskonto- ja kulttuuritaustaisia. Teemassa 3) kartoitettiin kouluttajan asenteita ja koulutuksissa esiintyvää asenneilmapiiriä.

*”Kertomukset antavat käsitteille ja selitysmalleille ihmisen kasvot, tekevät siis toisenlaista kulttuuria ymmärrettäväksi ja herättävät empatiaa paremmin kuin teoriatieto. Samalla ne kutsuvat ihmistä kertomaan omia kertomuksiaan ja siten tulemaan tietoiseksi omista lähtökohdistaan. Lisäksi tapaukset ovat ainutkertaisia. Yhdestä tapauksesta ei voi johtaa, että esimerkiksi samaa kulttuuria edustavan toisen oppilaan tai perheen kanssa asiat sujuisivat samalla tavalla. Tapaukset voivat kuitenkin lisätä opettajan repertuaaria eli tulkintatapojen valikoimaa hänen kohtaamansa tilanteisiin, jotka jälleen ovat ainutkertaisia”.* (Kimanen & Innanen 2019, 7)

Kerronnallisuudelle olen antanut tilaa jättämällä kysymykset osin avoimiksi ja kannustamalla kertomaan konkreettisista tilanteista, joita opetuksessa tulee vastaan.

#### **4.2 Aineiston keruu ja kohdejoukko**

Aineisto on kerätty joulukuusta-helmikuusta 2019-2020. Se koostuu kymmenen kotoutumiskoulutuksissa työskentelevän tai aikaisemmin työskennelleen opettajan haastatteluista. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Sarajarvi & Tuomi 2018, 82). Valinnan kriteerinä kohdejoukolle oli kokemus työskentelystä opettajana kotoutumiskouluttajana maahanmuuttajaryhmissä joko S2-opetuksen tai yhteiskunta- ja työelämä opetuksen ja -ohjauksen parissa. Muut opetukselliset tai työtehtäviin liittyvät painotukset eivät ole merkityksellisiä tutkielman kannalta ja siten niiden esitleminen tarkemmin olisi turhaa tämän tutkielman puitteissa.

Kotoutumiskouluttajien ammatillista identiteettiä tutkineet Montonen ja Lappalainen (2017, 177) mainitsevat, että 'opettaja' on virallista kouluttaja nimikettä yleisempi omaa ammattia määrittelevä nimitys. Kouluttajat kokevat tekevänsä opettajan työtä. Siksi kutsun myös tämän tutkielmassa kotoutumiskouluttajaa opettajaksi. Tässä tutkielmassa kouluttajat puhuivat itsestään myös opettajina ja toivat esiin, että myös opiskelijat käyttävät opettaja -nimitystä. Kysymys on pieni, mutta tärkeä ja kuvaa mielestäni myös opettajan suhdetta opiskelijoihin. Keskustelu liittyy kritiikkiin ja toiveeseen kotoutumiskoulutusten siirtämisestä työ- ja elinkeinoministeriön vastuulta opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulle sekä rahoituksen siirtämisestä kilpailutuksesta valtionosuuksien piiriin.

Haastateltavat tavoitettiin erilaisista kotoutumiseen liittyvissä tilaisuuksista sekä sosiaalisten verkostojen kautta. Haastateltavat täyttivät taustatietolomakkeen, jonka avulla selvitettiin ikä, sukupuoli, opintotausta, työkokemus opetusala ja kotoutumiskoulutuksesta sekä oma äidinkieli. Olen halunnut haastatella kotoutumiskouluttajia koulutuspaikasta riippumattomina, monikulttuurista työkokemusta omaavina yksilöinä. Siksi olen etsinyt kouluttajat sosiaalisten verkostojen kautta. Olen rajannut varsinaisiin työpaikkoihin liittyvät kysymykset tämän tutkielman

ulkopuolelle ja keskittynyt kotoutumiskouluttajien kokemuksiin monikulttuurisuudesta. Tämä on myös syy, miksi en tuo opettajien taustatietoja esiin muuten kuin yleisluontoisesti. Ala on pieni ja kilpailutettu. Samat henkilöt työllistyvät kilpailutusten mukaan eri kouluttajille ja vaihtavat usein työpaikkaa. Siksi taustatiedot voisivat helposti paljastaa henkilöllisyyden, joten jätän niiden esittelyn minimiin.

Taustatietolomakkeen avulla keräsin yleisiä tietoja kouluttajista, jonka avulla pystyin muodostamaan käsityksen esimerkiksi koulutustaustasta ja kokemuksesta monikulttuurisuuden parissa. Haastatteluihin osallistuneiden yhteen laskettu keski-ikä oli 45 vuotta, ikähaarukka oli 31- 66 vuotta, yhdeksällä kymmenestä oli korkeakoulututkinto, joko KM tai FM sekä pedagogiset opinnot ja osalla S2 -pätevyys tai erityisopettajan opinnot. Kukaan haastateltavista ei ollut osallistunut erityisiin monikulttuurisuutta käsitteleviin opintoihin tai koulutuksiin. Monikulttuurisuuteen liittyvät teemat olivat tulleet siten työn tai jonkun muun kokemuksen, kuten ulkomailla asumisen kautta tutuiksi. Tutkielmaan osallistuneista yhdeksän oli naisia ja yksi mies. Ala on naisvaltainen ja mieskouluttajia oli vaikeampi löytää haastatteluihin kiireellä aikataululla. Opettajilla oli yleensä kertynyt työkokemusta muista opetustehtävistä ennen kotoutumiskoulutuksia. Työkokemusta oli peruskoulusta, lukiosta tai muista maahanmuuttajakoulutuksista. Opettajien kielitaito oli monipuolinen ja suomessa yleisten englannin ja ruotsin lisäksi 9/10 opettajasta puhui muita kieliä, kuten venäjää, viroa, arabiaa, ranskaa, espanjaa, saksaa ja italiaa. Muiden kielten opiskelu ja osaaminen lisäävät mahdollisuutta tarkastella kulttuurieroja kieli- ja kulttuuritietoisesti.

Haastattelut toteutettiin kirjastojen työtiloissa, kahviloissa, työpaikoilla sekä kahden haastateltavan kotona. Ensimmäisen koehaastattelun jälkeen muokkasin haastattelurunkoa lyhyemmäksi. Aineistoni koostuu haastatteluissa tuotetusta kirjalliseen muotoon litteroidusta tekstistä. Haastattelut sujuivat mutkattomasti ja kaikki haastateltavat olivat erittäin halukkaita puhumaan kokemuksistaan, joten haastattelukysymykset pysyivät melko avoimina. Kukin haastattelu kesti 30-40 minuuttia. Opettajat kertoivat luontevasti kokemuksistaan ja antoivat paljon esimerkkejä kohtaamisista. Haastatteluissa alkoi esiintymään hyvin pian saturaatiota. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa toistamaan itseään (Sarajärvi ja Tuomi 2018). Samat teemat toistuivat hieman eri muodoissa kaikissa haastatteluissa. Litterointi ja analyysivaiheessa anoin jokaiselle haastateltavalle haastatteluajankohtaan liittyvän



järjestyksen mukaisen H1-H10 koodin, jolla merkitsen heitä tutkielmassa anonymiteetin säilyttäen.

### 4.3 Sisällönanalyysi

Seuraavaksi esittelen analyysimenetelmän ja kerron, minkälaisia vaiheita tutkielman kuluessa on suoritettu päästäksemme varsinaiseen analyysiin ja lopputuloksiin.

Laadullisen tutkimuksen fenomenologisessa sekä hermeneuttisessa perinteessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Jotta näistä voitaisiin saada käsitys, tarvitaan ymmärtämistä. Jotta voisimme ymmärtää, tarvitsemme tulkintaa, joka taas lisää ymmärrystä. Tästä muodostuu ns. hermeneuttinen kehä, jonka mukaisesti tämäkin tutkielma etenee. Ennen kehän muodostumista kohteesta on olemassa esiymmärrys, jonka pohjalta ymmärrys lisääntyy kehämäisesti tulkinnan myötä. Myös kokonaisuuden ja sen osien suhde on tärkeä; osat määrittyvät kokonaisuudesta käsin ja tulkinta osista vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritäänkin nostamaan tietoisuuteen jotakin, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 22-32)

Ymmärtämisen kohteena tässä tutkielmassa ovat opettajien arkipäiväiset kokemukset ja niistä tuotetun, haastattelulla kerätyn kommunikaation sisältö. Tarkoituksena on niiden perusteella luoda kuva kotoutumiskoulutusten monikulttuurisesta todellisuudesta ja siinä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Haastattelut analysoitiin teemoittelemalla keskittyen tunnistamaan kotoutumiskouluttajien kokemuksia erityisesti erilaisten katsomusten kohtaamisesta koulutuksissa. Aihetta tarkasteltiin interkulttuurinen kompetenssiin kuuluvien osa-alueiden valossa.

Tarkasteltavat asiat ovat siten kohtaamisissa esiin tulevat a) katsomukset b) kulttuurit c) interkulttuuriset kompetenssit. Tutkimusote on joustava niin teoreettisen viitekehyksen kuin metodologisen viitekehyksen suhteen. En halunnut tuoda esiin vain listaa niistä katsomus- tai kulttuuri -ilmiöistä, joita koulutuksissa nousee esiin. Halusin tuoda työhöni myös pedagogisen tason, jolloin fokuksessa on se, miten opettaja kohtaa katsomus- ja kulttuuritaustoja opetuksessaan, eli minkälainen rooli opettajalla on näissä

kohtaamisissa. Siksi analyysia ohjaa teoria interkulttuurisesta kompetenssista. Teoria on laaja, joten hyvin erilaiset näkemykset voidaan sijoittaa teorian eri osa-alueiden alle. Koska kompetenssejä ei tutkielmassa olla havainnoimassa autenttisissa opetustilanteissa, on vaikea sanoa, miten ne todellisuudessa ilmenevät. Kompetenssien perusteelliseen tutkimiseen tarvittaisiin pidemmän aikavälin etnografista tutkimusta käytännön tilanteissa. Tämän tutkielman puitteissa on kuitenkin mahdollista kartoittaa, minkälaisia tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja opettajat kokevat ja kertovat tarvitsevansa työssään kotouttajina kohdatessaan erilaisia maailmankuvia ja uskontoja.

Sisällönanalyysiä voidaan myös tehdä aineistolähtöisesti, jolloin analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja ja analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä taas tutkimusta ohjaa valmis malli tai kehys, jonka avulla uutta tietoa testataan eri kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90-92)

Valitsin tähän tutkielmaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin, sillä lähdin alun perin toteuttamaan tutkielmaa kiinnostuksesta opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin. Olin havainnut omassa työssäni, miten kotoutumiskoulutuksissa työskentelevät opettajat joutuvat miettimään erilaisia katsomuksiin ja kulttuuritaustoihin liittyviä asioita ammatissaan. Minulle ei kuitenkaan ollut käsitystä siitä, miten opettajat kokevat nämä aiheet työssään ja minkälaisia taitoja he tarvitsevat erilaisissa kohtaamisissa, joten lähdin selvittämään tutkimuksen avulla sitä. Tutkin, mitä aiheesta on kirjoitettu aikaisemmin ja löysin teorialähtöisistä interkulttuurisesta kompetenssista ja kulttuuri- ja katsomustietoisesta opetuksesta. Näitä teorioita oli pääsääntöisesti kehitetty peruskoulukontekstissa, joten ajattelin, että on kiinnostavaa tarkastella niitä myös aikuiskasvatuksen- ja kotoutumiskoulutuksen parissa.

Siten valmistelin teemahaastattelun kysymysrunгон interkulttuurisen kompetenssin teorioiden pohjalta. Koska teorian osa-alueet ovat toisiaan läpileikkaavia ja abstrakteja, en halua pusertaa väkisin aineistoani teoriakehikkoon, vaan annan teorian vaikuttaa ohjaavasti yhdessä aineistoni kanssa. Siihen, missä vaiheessa teoria otetaan mukaan ohjaamaan päättelyä ei ole olemassa mitään sääntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95).

Sisällönanalyysin menetelmällä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Dokumentit voivat olla melkein mitä vain; kirjoja, artikkeleita, kirjoituksia,

haastatteluja, puhetta, keskustelua, dialogeja, raportteja, jotka ovat kirjallisessa muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018)

Tässä tutkielmassa haastattelut on saatettu kirjalliseen muotoon litteroimalla.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 89 sivua A4 *Times new roman*, fontti 12, riviväli 1.5. Tämän jälkeen tutustuin aineistoon lukemalla haastatteluja useaan otteeseen läpi ja keräämällä erillisiin tiedostoihin otteita yhtäläisyyksiä sisältävistä aiheista. Analyysin alkuvaiheessa päätetään, etsitäänkö aineistosta samankaltaisuuksia tai eroja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Ensisijaisesti etsin omasta aineistosta yhtäläisyyksiä. Kun yhtäläisyydet oli löydetty, tarkastelin myös eroja näiden sisällä.

Sisällönanalyysissä dokumenttien sisältöä pyritään kuvaamaan sanallisesti. Aineistoa ei käsitellä kvantitatiivisesti, kuten sisällön erittelyssä, jota kyllä voidaan sisällönanalyysissäkin käyttää apuna. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102) Sisällönanalyysi on aineiston pilkkomista osiin, aineiston osien uudelleen järjestämistä sekä viimeiseksi osien kuvaamista niin, että lukijalle jää eheä kuva siitä, millaisia sisältöjä tutkittavassa aineistossa on ollut. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009)

Pilkoin ja luokittelin aineistoa ensin Excelin ja värikoodien avulla seuraavalla tavalla:

Opettaja voi ohjata, että isoimmilta uskonnollisilta konflikteilta vältetään. <b>konfliktit -</b>
<b>&gt; jännitteet</b>
Pyytävät vapaapäiviä juhliä varten korrektilla tavalla ja tuovat ruokaa <b>juhlal-&gt;</b>
<b>uskonnolliset juhlal ja rituaalit</b>
Pukeutumisen perusteella voi ajatella, että joku on muslimi-> <b>pukeutuminen-&gt;</b>
<b>siveyssäännöt</b>

Tein myös tiedoston, jossa jokaisen haastattelurunkoon sisältyvän tutkimuskysymyksen alle asetettiin eri haastateltavien vastaukset. Tekstinkäsittelyohjelmalla erillisiksi aiheiksi osoitettuihin tiedostoihin tehtiin alleviivauksia ja merkintöjä, esimerkiksi siitä kuinka monta kertaa jokin tietty aihealue esiintyi koko aineistossa. Aiheita siirrettiin tässä vaiheessa tiedostosta toiseen, etsien samankaltaisuuksia ja eroja. Tein myös erilliset tiedostot aiheille opettaja/opiskelija/kulttuuri/uskonto ja yritin hahmottaa mikä olisi tutkimuksen kannalta kiinnostavaa. Lopulta viimeisin tiedosto muodostui tutkielman fokuksiksi, ja vastasi tutkimuskysymykseen parhaiten. Koska osaltaan tutkielmassani keskityin opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin myös muut

luokittelut avasivat erityisesti sitä, minkälainen kuva opettajilla oli vuorovaikutuksen osapuolista ja miten he puhuivat näistä. Ymmärsin tässä vaiheessa, että teemahaastattelurunko oli ollut liian pitkä ja laaja. Vaikka lyhensin sitä ensimmäisen haastattelun jälkeen, tuntui, että olin kysynyt paljon turhia kysymyksiä. Toisaalta kysymällä interkulttuurisen kompetenssin eri osa-alueisiin, arvot, tiedot, taidot ja asenteet liittyviä kysymyksiä, olin saanut laajan kuvan siitä, miten eri tavoin interkulttuuriset kohtaamiset koetaan ja minkälainen rooli katsomuksilla ja opettajan ammattitaidolla niissä on. Laajempi perspektiivi auttaa hahmottamaan varsinaisen tutkimusongelman sijaintia kontekstissaan. Siten laajuus muodostui tutkielman kannalta sekä ongelmaksi että rikkaudeksi. Aineistosta oli aluksi vaikea saada otetta. Keskeisimmät toistuvat teemat oli kuitenkin helppo erottaa tekstistä, sillä haastatteluissa alkoi esiintymään saturaatiota hyvin pian niiden aloittamisen jälkeen. Samat teemat toistuivat melkein jokaisessa haastattelussa, mutta niiden systemaattinen analyysi tuntui haastavalta tässä vaiheessa.

Tämän jälkeen otin lauseryppäitä tarkasteltavaksi Wordille muodostamaani taulukkoon alla havainnollistetulla tavalla. Prosessi eteni aineiston redusoinnin eli pelkistämisen kautta aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn sekä lopulta abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Tein taulukon, johon kopioin aineistosta haastateltavien alkuperäisiä ilmauksia, sen jälkeen pelkistin ilmauksen yksinkertaisempaan muotoon. Tämän jälkeen loin siitä kategorioita, joista muodostin tietyn teeman. Prosessia on kuvattu seuraavassa taulukossa yhden esimerkin valossa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty muoto	Alakategoriat	Yläkategoria ja teema
<i>et ne on aika helposti ne paikat sitte löytyneet ja se rukoilun et he itse hoitaa se on heidän asia aikuisena, se ei ole minun asia. Et minusta se on jokaisen itse vastuulla myös, jos on joku tämmönen juttu. Et en mä sinne persoonaan voi niin paljon mennä et sit järjestetty se paikka ja opetukseen pitää osallistua et selvät säännöt kaikille uskonnosta huolimatta tai kulttuurista huolimatta on tärkeä olla.</i>	Opiskelijat hoitavat itse rukoiluun liittyvä tilanteet, eikä ole opettajan asia puuttua siihen, muuta kuin tehdä säännöt selviksi	-uskonto on yksityisasia  -uskonto ei kuulu opettajalle	Yksityinen uskonto ->  <b>Neutraali uskonto</b>

Päädyin käsittelemään aiheen siten, että ensisijaisesti analyysiyksiköksi tulivat erilaisiin katsomuksiin liittyvät kommentit. Tämän jälkeen liitin aiheen laajempaan kulttuuriseen kontekstiin, eli puheeseen kulttuurieroista, jonka jälkeen kiinnitin huomioni opettajan kompetenssiin kunkin aihealueen osalta. Analyysiyksikkönä olivat lauseet tai lauseryppäät. Toistuvia aiheita yhdistelemällä muodostettiin teemoja (alaluokat), joista muodostin taas yläluokkia, jotka lopulta yhdistettiin tietyn käsitteen alaisuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109) Teemat ovat aineistolähtöisiä ja teoria yhdistyy niihin analyysissä. Olen kuvaillut tutkielmasta nousevia teemoja laajasti, koska siten muodostuu parempi näkemys siitä, minkälaisia kulttuurisia ja uskontoihin liittyviä kysymyksiä kotoutumiskoulutuksissa nousee esiin. Laajempi käsittely on myös oleellista sen takia, että erilaisten ilmiöiden liittäminen osaksi uskontoa tai kulttuuria ei ole selvärajaista.

#### 4.4 Tutkielman eettisyys

Tutkimus ei ole koskaan arvovapaata. Edes tutkimusongelman muotoilu ei voida pitää teoria- tai arvovapaana. Tiedyt uskomukset ovat alusta asti mukana jo tutkimusongelmaa laadittaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 61) Tutkielman kulkiessa eteenpäin, jouduin moneen otteeseen kyseenalaistamaan koko tutkimusongelman asettelun katsomus- ja kulttuuritaustojen kohtaamisesta. Mietin jatkuvasti kysymystä siitä, onko yleensäkin

oleellista tarkastella katsomus- ja kulttuuritaustoja vai onko kysymyksenasettelu jo sinällään pohja stereotyyppittelylle. Talibin mielestä ihmisen näkemistä rodun sijaan syvimmältä olemukseltaan kulttuurin sanelemana voidaan pitää jopa uusrasismien muotona. (Talib 2004, 27) Olin ikään kuin kysymyksenasettelulla pakottanut opettajat tarkastelemaan opiskelijoiden kulttuuritaustoja, vaikka he eivät välttämättä itse niin luonnostaan tekisi. Siten en voisi tehdä ainakaan johtopäätöksiä, jossa kertoisin opettajien tarkastelevan opiskelijoita kulttuuri- tai uskontotaustojen kautta, koska valinta oli tutkielman tekijän. Yhteiskunnan lisääntyvän monikulttuuristumisen myötä on kuitenkin välttämätöntä myös tarkastella asioita kulttuuri- ja uskonto perspektiivistä, unohtamatta sitä, että ne eivät voi olla essentiaalisessa asemassa vaan antamassa oman osansa eri tarkastelutapojen joukkoon. Näen aihealueen pienenä, vähän tarkasteltuna siivuna laajemmassa kotoutumista käsittelevässä keskustelussa, jossa esimerkiksi kielitietoista opetusta on tutkittu enemmän. Kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan koulukulttuuria, jossa erilaisten kielten olemassaolo ja vaikutus oppimiseen tunnustetaan ja tehdään näkyväksi. (OPH 2017) Toisaalta tutkielmassa ei myöskään ole tarkoitus tutkia yksittäisiä ihmisiä tai ryhmiä heidän uskonto- tai kulttuuritaustansa kautta, sen sijaan tarkastelun fokuksena on itse uskonto- ja kulttuuritaustojen esiintyminen kotoutumiskoulutuksissa opettajien kokemana. Jouduin kuitenkin punnitsemaan tätä kysymystä koko tutkielman ajan ja jos olisin nyt alussa, lähtisin liikkeelle ehkä toisenlaisesta kysymyksenasettelusta. Silti olen sitoutunut tutkimusaiheeseen, koska vaikka kulttuurieroista puhuminen kulkisi joskus ns. harmaalla alueella, on tutkimus oikeutettu, jos tutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa, joka edistää monimuotoisen yhdenvertaisen yhteiskunnan ja ihmisoikeuksien toteutumista. Tutkielman näkökulma ja sen kapea-alaisuus on hyvä pitää mielessä luettaessa tutkielmaa. Sarajärvi ja Tuomi (2018, 137) ovat listanneet tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENKS) mukaiset ohjeet tutkittavien suojasta lyhennettynä seuraavanlaisesti 1) on selvitettävä tutkittaville tavoitteet, menetelmät ja riskit 2) osallistujien on suostuttava vapaaehtoisesti 3) osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse 4) osallistujien oikeudet ja hyvinvointi on turvattu 5) Tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia 6) Osallistujien on jätävä nimettömiksi ja 7) tutkijan on noudatettava lupamiaan sopimuksia.

Olen huomioinut tutkielmaan osallistuvien suojan kertomalla kirjallisesti sekä haastattelutilanteessa vielä suullisesti haastateltaville, mistä tutkielmassa on kyse. (kts

liite 1) En kuitenkaan tuonut tarkkaa tutkimuskysymystä esille saadakseni käsitystä siitä, miten aihe nousee esiin luonnostaan ja paikantuu osaksi puhetta kulttuuritaustoista. Haastattelurungossa oli kuitenkin suoria kysymyksiä uskontojen ja katsomusten esiintymiseen liittyvistä aiheista. Pyysin erikseen kirjallisesti luvan käyttää haastattelusta syntynyttä materiaalia tämän tutkielman osana anonymisti. (kts. Liite 3) Haastattelua ennen osallistujille kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan. Olen säilyttänyt haastateltavien anonymiteetin tuomalla taustatiedot esiin vain yleisluontoisesti. Olen kertonut tutkielman aineisto-osiossa, miksi en tuo yksityiskohtaisempia tietoja haastateltavista esiin. (kts. s.32) Olen noudattanut sopimuksia kaikkien tutkielmaan osallistuvien osalta.

#### **4.5 Tutkielman luotettavuus**

Haastattelujen suhteellisen pieni määrä tulee huomioida tutkielman luotettavuutta arvioitaessa. Tutkielmaan haastateltiin kymmenen eri opettajaa, jotka olivat työskennelleet enimmäkseen pääkaupunkiseudulla. Vaikka tutkielman haastatteluissa esiintyi hyvin pian saturaatiota ja samat teemat toistuivat haastattelusta toiseen, voidaan kuitenkin kysyä, voisiko esimerkiksi alueellisia eroja esiintyä? Haastattelujen määrä on kuitenkin pro gradu -tutkielmaan riittävä ja yhtenäisyys vastauksissa kertoo myös sen luotettavuudesta ja siirrettävyydestä toiseen kontekstiin. Tutkielma edustaa laadullista tutkimusta. Olen esitellyt tutkielman kulun yksityiskohtaisesti edellä, jotta sen perusteella luotettavuutta voidaan arvioida objektiivisesti. Tutkimuksen liiteosuudesta löytyvät haastattelukysymykset. Vastauksia ei tarkasteltu kuvana todellisuudesta, vaan opettajien kokemuksina siitä, miten tutkimukseen valitun ympäristön todellisuus koetaan.

#### **5.USKONNOT JA KULTTUURIT KOTOUTUMISKOULUTTAJAN TYÖSSÄ**

*“Ennen minulla oli vain uskonto. Nyt minä saan olla minä”* (opiskelijan kommentti kotoutumiskouluttajalle)

Tutkielmassa kartoitettiin eri uskontojen ja kulttuurien ilmenemistä kotoutumiskouluttajan työssä. Näkökulmana olivat interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet, joiden kautta tarkastelin opettajien kokemuksia. Interkulttuurinen vuorovaikutus

koski tässä tutkielmassa erityisesti opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta. Kulttuurit ja uskonnot tulevat paljolti esiin juuri ihmisten välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Siksi kuvailen aluksi, mitä opettajat kertoivat maahanmuuttajaopiskelijoistaan.

Opettajat kokivat, että kotoutumiskoulutukseen osallistuvat maahanmuuttajaopiskelijat ovat enimmäkseen kiitollisia siitä, että heillä on nyt mahdollisuus opiskella ja luoda uusi elämä uudessa maassa, mihin alussa oleva kommenttikin viittaa. Tutkielmassa kaikki opettajat kokivat, että opiskelijat ovat pääsääntöisesti hyvin motivoituneita opiskelemaan ja kotoutumaan. Opiskelijoita kuvailtiin positiivisin termein, ”kommunikatiivisiksi, kohteliaiksi ja huumorintajuisiksi”. Erityisesti kommunikatiivisuutta ja välittömyyttä arvostettiin kulttuuriin liittyvänä piirteenä ja verrattiin suomalaisen jähmeämpään tapaan kommunikoida. Opettajat kokivat vuorovaikutuksen hyväksi.

Erilaisten kulttuurien koettiin ilmenevän enimmäkseen positiivisella tavalla. Haastateltavat kertoivat opiskelijoiden esimerkiksi tuovan oman kulttuurinsa ruokia kursseille maisteltaviksi ja pitivät tätä mukavana tapana. H2 ilmaisi lisäksi, että tuhansien vuosien kulttuuri, jolla hän viittasi tässä Lähi-Idän kulttuureihin, näkyy opiskelijoissa ”sydämen viisautena”. H3 kertoi saaneensa ”kauneimmat kiitokset” juuri maahanmuuttajaopiskelijoilta pitkän, erilaisia opetusryhmiä sisältäneen työuransa aikana. Haluan, että lukija pitää tämän lähtökohdan mielessä myös silloin kun esitän niitä ongelmakohtia, joita aineistossa ilmeni erilaisten kulttuurien ja uskontojen kohtaamisen suhteen.

Valtasuhde opettajan ja opiskelijan välillä nousi useassa haastattelussa (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9) esiin kulttuurierona, joka saattoi liittyä myös uskontoon. Haastateltavat kertoivat suomalaisen keskusteleavan opetustyylin olevan vierasta joillekin maahanmuuttajaopiskelijoille. Opiskelijoiden ajateltiin odottavan opettajalta vahvaa auktoriteettiasemaa. Opettajat ajattelivat, että monet opiskelijat olivat kotimaassaan tottuneet hierakisimpiin suhteisiin opettajan ja opiskelijan välillä. Osa opettajista oli kokenut, että joillekin muslimiopiskelijoille nuori naisopettaja oli vieras roolimalli.

*”se perinne, että ei kovin nuori nainen voi opettaa eikä varsinkaan tietysti sitten miespuolista tai vanhempaa... et jos on vaikka nyt no*



*esimerkiksi jonkun tyyppinen muslimi, eihän kaikki muslimit oo samaa, mut jos on joku tietyn tyyppinen muslimitaustainen usko voi olla siinä kohtaa näissä sosiaalisissa rooleissa tiukempi ja ehdottomampi, niin siinä tarvitaan muiden apua.” (H3)*

Muiden avulla haastateltava viittasi esimiehen tukeen ja kertoi sen olevan joskus tärkeää kulttuuristen koodein purkamisessa. Toisaalta haastateltavat kokivat, että suurin osa opiskelijoista suhtautui opettajaan todella kunnioittavasti. (H1, H5, H6) Opettajaa saatettiin jopa pelätä. (H4) Ensisijaisesti tämä nähtiin opetustyypleihin ja oppimiskäsityksiin liittyvinä kulttuurierona.

Varsinaisen tutkimuskysymyksen osalta aineisto jakautui kahteen osaan, joissa ensimmäisessä 5.1-5.3 uskonto koettiin näkymättömänä, välteltävänä, mutta moniarvoisena. Analyysin alkuosassa painottuu se, millä tavoin ja minkälaisista arvoista käsin haastateltavat kohtaavat eri uskontoja ja kulttuureja. Toisessa osassa 5.4-5.5 keskityn kuvaamaan enemmän sitä, minkälaisia uskonnon piirteitä opettajat kohtaavat ja miten opettajat olivat nämä kohtaamiset kokeneet.

## **5.1 Näkymätön neutraali uskonto**

Haastatteluissa suomalaisen yhteiskunnan sekulaarit, maallistuneet arvot ja asenteet korostuivat. Opettajat ilmaisivat suhtautuvansa uskontoihin neutraalisti ja kunnioittavasti. Eri uskontojen ja kulttuurien ei koettu vaikuttavan opiskeluun.

*”Uskonto, ei se mun mielest niin kauheesti sitte loppupeleissä vaikuta siihen itse koulutyöhön.” (H6)*

*”Tämä on sellainen pieni asia, joka ei nyt sitte loppujen lopuksi kurssin opiskelua ajatellen hirveesti vaikuta” (H9)*

Uskonnot näkyivät jonkin verran, mutta haastateltavat kokivat, ettei uskonnolla ole isoa roolia opiskelun kannalta. Osa ei ollut pohtinut niinkään uskontojen ja kulttuurien merkitystä työssään. Kielenopettajalla saattoi esimerkiksi painottua enemmän kielitietoinen eri kieliin keskittynyt näkökulma. H1, H3, ja H9 toivat esiin, että kielentuntemus on tärkeä osa kulttuurin tuntemusta, eikä niitä voida erottaa täysin. Kieli

on myös osa kulttuuria ja kielitietoisuus interkulttuuristen kompetenssien tärkeä osa-alue. Eri uskontoihin ja kulttuureihin suhtauduttiin pitkälle puolueettomasti.

Sorsan (2018,19) mukaan sekulaarissa voi nähdä kaksi painopistettä, joissa toisessa korostuu uskonnot sisäänsä sulkeva pluralismi ja toisessa uskonnot poissulkeva neutralismi. Voidaan puhua myös eksklusiivisesta, poissulkevasta ja inklusiivisesta neutraliteetistä, joista jälkimmäinen edustaa moniarvoista tilaa, jossa erilaisuudet saavat näkyä ja niitä on myös valtion osalta tarkoituksellista tukea. Suomessa on pyritty toteuttamaan jälkimmäistä. Erilaiset uskonnot ja katsomukset on tarkoitettu sisällyttävä osaksi suomalaista yhteiskuntaa tasavertaisesti. Erilaisuuden kieltävä tila on idealistinen ja käytännössä mahdoton. (Sorsa 2018,5, 28-32).

Katsomustietoinen koulu -hankkeessa peruskoulun opettajille tehtiin kyselytutkimus, jossa kartoitettiin opettajien asenteita ja näkemyksiä katsomuksiin liittyen.

Tutkimuksessa ilmeni, että peruskouluissa korostui katsomusneutraaliuteen pyrkivä suhtautumistapa. Tällöin opettajat kokivat, etteivät katsomukset näy kouluissa tai liittyvät ne ongelmiin ja hankaluuksiin. Kaksi muuta suhtautumistapaa olivat oppiainelähtöinen ja katsomustietoinen tapa. Ensimmäinen liittyi peruskoulujen katsomusopetukseen, joka tässä tutkielmassa ei tule kyseeseen. Katsomustietoinen tapa tarkoitti katsomusten näkemistä sisäisesti moninaisina koulun arjessa näkyvinä käytänteinä ja toimintatapoina. (Hirvonen, Holm, Åhs ja Rissanen 2020)

Tämän tutkielman aineistossa sama opettaja saattoi tuoda esiin sekä katsomusneutraalia että katsomustietoista asennetta. Neutraalius ja pluralismi eli monimuotoisuus kietoutuivat toisiinsa. Haastateltavat toivat ensin esiin neutraalimpaa näkökulmaa, jossa uskonnolla ei koettu olevan juuri mitään osaa tai roolia kotoutumiskoulutuksessa, mutta haastattelun edetessä erilaisia esimerkkitapauksia uskontojen kohtaamisesta löytyikin useampia. Yksi haastateltava ajatteli, että opiskelijat itse peittävät uskontonsa, eivätkä tuo käytöksellään esiin, vaikka heitä jokin häiritsisi. Häiritsemisellä hän viittasi arvostiriitoihin, joita opiskelijat saattoivat kohdata koulutuksissa uuteen kulttuuriin tutustumisen parissa.

*”Kyllä ne on hirveen hyviä sen\* peittämään, et jos joku niin ku häiritsee, niin ei ne kyllä käytöksellään sitä mitenkään niin ku, paitsi se yks silloin alussa...”(H7) (\*uskonnon)*

Myös H3 oli myös kokenut, että opiskelijat tuovat varovaisesti esiin omaa kulttuuriaan ja epäili sen johtuvan siitä, etteivät he halua loukata suomalaista kulttuuria. Hänen mielestään opiskelijat voisivat avoimemmin kertoa ja näyttää omia tapojaan. Opiskelijoiden koettiin siis jonkin verran peittelevän omaa uskontoa, kulttuuria ja niihin liittyviä näkemyksiään.

Edellisten haastateltavien kommentit ei vastaa sitä yleistä kuvaa, missä juuri suomalainen yhteiskunta nähdään uskontoneutraalina ja monet muut kulttuurit uskonnon näyttävämmiin ilmaiseviin. Huomionarvoista on myös se, että ihmiset voivat joutua uskontonsa takia vainon kohteeksi joissakin maissa ja ovat tottuneet peittelemään vakaumustaan. Silloin uskonto voidaan tulkita näkymättömäksi ja neutraaliksi, vaikka sillä voi ollakin iso rooli ihmisen elämään vaikuttavana tekijänä.

Toisaalta uskonto saatetaan esimerkiksi mediassa nostaa liiankin helposti osaksi maahanmuuttokeskusteluja. Maahanmuuton ajatellaan olevan syy siihen, että uskonto ja siitä keskustelu näkyy enemmän yhteiskunnassamme. Muitakin syitä varmasti on. Monet maahanmuuttajat elävät sekulaarien arvojen mukaisesti ja voivat olla niin ateisteja kuin maallistuneen tapauskonnon edustajia. Tässä tutkielmassa opettajat eivät juurikaan pyrkineet selittämään käyttäytymistä tai luokassa tapahtuvia asioita uskonnon kautta. Uskonnollistaminen oli siten vähäistä. Opettajat eivät yhdistäneet asioita suoraviivaisesti uskontoon, vaan saattoivat pohtia uskonnon osuutta muiden ilmiöiden, kuten naisten asemaan liittyvänä osana. Uskonnon paikasta ei oltu varmoja, mutta sen roolia pohdittiin pääsääntöisesti neutraalilla tavalla. Poikkeuksia, joissa uskonnolla selitettiin suhtautumista opiskeluun, esiintyi vain vähän.

Sekulaareiksi arvoiksi yhdistetyt arvot kuten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus tulivat haastatteluissa usein esiin. Kaikki haastateltavat painottivat kokeneensa tasa-arvon merkitykselliseksi työssään. Haastateltavat kokivat tasa-arvon opettajan työn arvopohjaksi. Jokainen haastateltava mainitsi sen myös tärkeimpänä asiana, jota suomalaisesta kulttuurista halutaan välittää maahanmuuttajaopiskelijoille. Tasa-arvo, jolla ensisijaisesti tarkoitetaan sukupuolten välistä syrjimättömyyttä, nousi useammin esiin kuin yhdenvertaisuus, jolla tarkoitetaan samanarvoisuutta. Yhdenvertaisuus käsittää laajemman joukon ominaisuuksia, joiden perusteella ihmisistä ei voi syrjiä, kuten; sukupuoli, ikä, etninen tai kansallinen alkuperä, kansalaisuus, kieli, uskonto ja vakaumus, mielipide, vamma, terveydentila, seksuaalinen suuntautuminen tai muu

henkilöön liittyvä syy. (yhdenvertaisuus.fi) Molemmat arvot ovat tärkeässä osassa, kun puhutaan erilaisten maailmankuvien ja erilaisuuden kohtaamisesta. Kuusisto, Tirri ja Rissanen (2012,1) mainitsevat, että opettajan moraalinen asennoitumisen ja arvopohja eivät välttämättä johda suoraan sen mukaisiin tekoihin. Suomalaisen opettajien eettistä sensitiivisyyttä tarkastelevan tutkimuksen mukaan opettajat pitävät itse omaa eettistä sensitiivisyyttään korkeatasoisena. Kuitenkin suomalaisissa kouluissa on vielä paljon ongelmia oppilaiden hyvinvoinnin suhteen. Suomalainen koulutuspolitiikan keskeisiä arvoja ovat yhdenvertaisuus ja huolehtiminen.

Haastateltavat mainitsivatkin auttamisen halun ja opiskelijoista huolehtimisen tärkeänä asenteena työtään kohtaan. Tutkielman opettajilla yllä esitetyt asenteet ja arvot heijastuivat myös tekoina ja toimintana. Kulttuurierot saattoivat aiheuttaa tilanteita, joissa opettaja joutui pohtimaan, mikä toimintatapa tukisi parhaiten opiskelijan oppimista ja hyvinvointia.

Haastateltavat lähestyivät uskontoa pitkälle suomalaiselle kulttuurille tyypillisin arvolutauksin, neutraalina, ei vaikuttavana ilmiönä. Kimanen ja Innanen (2019) huomauttavat, että neutraali asenne saattaa kaventaa mahdollisuutta ymmärtää uskonnollista opiskelijaa tai asiakasta ja asettaa esimerkiksi uskonnottoman vaihtoehdon kaikille sopivaksi. Sihvola (2011, 265) taas tuo esiin teologisia keskusteluja, joissa uskonnollisten ilmaisujen ehdoton rajaaminen pois julkisesta tilasta tai poliittisesta keskustelusta voidaan katsoa uskonnollisia ihmisiä syrjiviksi. Neutraalissa asenteessa saattaa olla vaarana moniarvoisuuden tukahduttaminen ja suoranainen uskontokielteisyys.

Tämän tutkielman opettajilla ei esiintynyt kielteisyyttä uskontoja kohtaan. Opettajat toivat uskonnoista esiin lähinnä koulutuksissa kohtaamaansa tapakulttuuria, johon he suhtautuivat kunnioittaen ja mielenkiinnolla. Syvällisempiin pohdintoihin uskonnon roolista osana kotoutumista ei lähdetty, vaikka haastattelukysymyksessä tätä tiedustelin.

Uskonnon erilaiset tasot näyttäytyivät vain osin. Rituaalinen, materiaallinen, yhteisöllinen ja institutionaalinen taso tulivat esiin. Opettajat eivät kokeneet narratiivisen, eettisen tai kokemuksellisen tason juurikaan näyttäytyvän kurssikontekstissa. Opettajien puheessa uskonto esittäytyi etäisenä asiana. Voidaankin sanoa, että opettajat kohtasivat uskonnot pitkälle postmodernin, sekulaarin kulttuurin

arvomaailmasta käsin. Myös Paloma -käsikirja (2018, 60) kehottaa lähestymään eri uskontoja palvelujärjestelmässä neutraalisti, jotta asiakkaan luottamus voidaan säilyttää.

Vaikka asenne uskontoja kohtaan pysyi melko neutraalina, pluralistinen, eli moniarvoisuutta kunnioittava arvomaailma näkyi haastatteluissa vahvimpana.

Pluralistisesta asenteesta löytyi kaksi ääripäätä. Toinen niistä oli moniarvoisuutta kunnioittava ja avoimesti keskusteleva asenne. Toisessa moniarvoisuutta kunnioitettiin, mutta asenne oli suljetumpi ja neutraalimpi. Tällöin uskonto koettiin jonkin verran välteltäväksi aiheeksi. Neutraalissa ja pluralistisessa asenteessa voidaan siten katsoa löytyvän erilaisia painopisteitä. Seuraavassa esittelen, minkälaisia.

### **5.1.1 Yksityinen uskonto**

Opettajien neutraalia asennetta uskontoa kohtaan kuvastaa se, että monet haastateltavista kokivat uskonnon yksityisyyden ja henkilökohtaisuuden alueeksi.

Opettajalla ei koettu olevan mahdollisuutta tai hänellä ei pitäisi olla tarvetta ”*mennä opiskelijan persoonaan niin paljon*”(H3) että kysymykset uskonnosta nousisivat esiin.

Persoonaan meneminen kuulostaa opettajan kommentissa röyhkeältä ja jopa väkivaltaiselta teolta, jota opettajan on syytä välttää. Myös H1 toi saman asian esiin.

Opettajan on syytä keskittyä opetussisältöihin, eikä opetuksen kannalta epäolennaisiin asioihin, kuten uskontoon. On siis osaltaan opettajan vastuulla, tuleeko uskonto koulutuksessa näkyviin vai ei. Opettajan toiminta nähdään keskeisenä.

*”jos opettajaki keskittyy siihen et mitä nyt ollaan opiskelemassa, eikä itse rupee niinku nyhtämään asioita opiskelijoista, ei se\* siis tuu.”(H1) (\*uskonto)*

Sekulaarin ajattelutavan mukaan uskonto on näkymätöntä ja kuuluu vahvasti yksityisen alueelle. Kun uskonto menettää merkitystään yhteiskunnan instituutioiden osana, siitä tulee yksityisempää ja henkilökohtaisempaa. Diane Moore (2007,5) ajattelee, että uskonnollisen omistautumisen näkeminen ensisijaisesti yksilöllisenä on protestanttisen kristillisyyden piirissä syntynyt käsitys, joka on saavuttanut pitkälle hegemonisen aseman. Uskonto voisi tarjota myös vaihtoehtoisia näkökulmia normatiivisille kulttuurisille oletamuksille ja mahdollistaa kulttuurisen mielikuvituksen ja kriittisenkin ajattelun.

Opettajien kokemusta uskonnon yksityisyydestä voi mielestäni pitää kulttuurillemme ominaisena korrektiutena, jossa uskonto ja politiikka ovat pitkälle henkilökohtaisia asioita ja halutaan myös vahvasti sellaisina pitää. Opettajan sensitiivisyys ja varovaisuus asiaa kohtaan korostui opettajien puheessa. Poulterin (2013,76) mukaan uskontoon ja moraaliin liittyvät kysymykset on modernisaation myötä työnnetty julkiseksi mielletyltä alueelta selkeämmin kohti henkilökohtaista tilaa. Hän kuitenkin muistuttaa, että vaikka kysymys uskonnosta ei maallistuneessa pohjoismaassa näytä olennaiselta, isolle osalle maailman ihmisistä se sitä on. Globaalissa mittakaavassa uskonto on yksi merkittävimmistä maailman poliittisista tekijöistä niin yhteiskunnallisten, eettisten kuin inhimilliseen elämään liittyvien kysymysten ratkomisessa.

Uskonnon yksityisyys sekä yksityisen ja julkisen tilan ero korostuvat myös seuraavan haastateltavan kommentissa.

*“thaimaalaiset, onks ne nyt sitte buddhalaisia, ei nää ei koskaan oo korostanu, ei ikinä, et kerran kävin opiskelijan kotona, niin siellä sitte oli sellanen hylly ja sillä oli jotain ruokaa ja näin, ja sit tää tyttö kerto et minkä takia ja näin ja, mut että ikinä siellä koulutuksessa se ei korostunu eikä tullu esille. Et nää on aika hiljaisia, mut nää islaminuskoiset ja sitte nää kristityt” (H8)*

Opettaja oli vierailulla opiskelijan yksityisellä, kodin alueella ja pääsi siellä tutustumaan ilmeisesti buddhalaisen opiskelijan uskonnolliseen tapakulttuuriin, mitä ilmeisemmin kotialttariin. Opettaja suhtautui asiaan mielenkiinnolla, mutta mainitsi, ettei halunnut koulutuksissa käsitellä juurikaan uskontoon liittyviä aiheita. Sama opettaja kertoi, että kristityt opiskelijat saattavat maanantai aamuisin kertoa käyneensä kirkossa ja rukoilemassa viikonloppuna eli yksityisellä vapaa-ajallaan. Muut haastateltavat eivät puhuneet tästä. H8 kuitenkin korosti, ettei halunnut kysellä asiasta yhtään enempää, koska ajatteli sen nostavan esiin asioita, joita olisi vaikea käsitellä.

### **5.1.2 Sekulaari luterilainen tila**

Vaikka uskonto nähdään yksityisyyteen kuuluvana näkymättömänä ja neutraalina asiana, valtauskonto on yleensä kietoutunut osaksi kulttuuria ja instituutioita siten, että niitä on lähes mahdoton erottaa toisistaan. H3 ja H9 mainitsivat, että suomalainen evankelisluterilaisuus tulee esiin pyhäpäivien ja kristillisen kalenterin muodossa.

Lähinnä haastatteluissa uskonnot kuitenkin tuotiin esiin opiskelijoiden katsomustaustojen näkökulmasta, joihin myös tutkimuskysymykset omalta osaltaan ohjasivat.

Poulter (2013, 2008) katsoo, ettei sekulaari tee tiloista ideologisesti neutraaleja tiloja. Siitä huolimatta, että neutraalius ja yhdenvertainen kohtelu on tärkeä periaate, valtio ei ole neutraali toimija. Valtiolla on oma ideologia, joka näkyy sosiaalisten ja moraalisten kysymysten kohdalla. Taustalla vaikuttaa ideologioita, sekulaareja tai katsomuksiin kytkeytyneitä tekijöitä, kalenterissa, juhlissa, arvoissa ja asenteissa.

Haastateltava ilmaisikin, ettei opiskelijoiden tarvitsisi tuoda opettajalle lahjoja muissa kuin joulun yhteydessä.

*“...et ei oo tapana antaa niitä lahjoja, et jouluna sit voi antaa jonkin kukan. Ei tarvii mitään muuta.” (H2)*

Joulu on alkujaan kristillinen juhla, mutta suomalaisessa kulttuurissa se on irtautunut syntytaustastaan siten, että se voidaan mieltää hyvinkin sekulaariksi suomalaiseksi kulttuuriperinteeksi, jonka viettoon tutustutaan myös kotoutumiskoulutuksissa. Sorsan (2016, 17) mukaan luterilaisella kirkolla on valtion ja kirkon etäännyttämisestä huolimatta edelleen näkyvä asema julkisessa tilassa, jonka osana se edelleen näyttäytyy. Suomalaisen julkisen tilan on kuitenkin tarkoitus olla pluralistinen ja kaikkien vähemmistöjen oikeudet turvaava. Se, missä määrin oikeuksia esimerkiksi oman kulttuurin ylläpitämiseen tuetaan, mietitytti myös opettajia.

*“et se ei sitä omaa kulttuuria hirveesti tue, että siinä tulee se, että tavallaan se ei ole sallittua ottaa vapaata tämän sun kulttuurin juhlan viettämiseen, koska kurssi menee Suomen kristillisellä kalenterilla, niin niin mikä tietysti onhan se täytyykin mennä ymmärrettävää, mutta onhan se niin ku lähtökohtaisesti, niin se ei sillä lailla tunnu hirveän opiskelijan kulttuuria tukevalta.” (H9)*

Kimanen & Innanen (2019, 6) huomioivat, että kulttuurinen enemmistö on usein etuoikeutetussa asemassa esimerkiksi koulussa, koska koulu nojaa moniin kulttuuriin oletuksiin ja käytänteisiin. Se tuntee kirjoittamattomat säännöt, eikä joudu tekemään selkoa omista näkökohdistaan, koska ne on jo otettu huomioon. Kotoutumiskoulutusten osalta asiasta tekee kiinnostavan se, ettei päivittäin tiloissa työskentelevä ja opiskeleva

enemmistö edusta mitään yksittäistä valtakulttuuria. Tosin koulutuksen opetussuunnitelma ja tilat sitä edustavat. Myös opettajat edustavat valtakulttuuria siinä mielessä, että heidän tehtävänä on kotouttaa opiskelijat osaksi suomalaista kulttuuria. Kotoutumiskoulutuksissa työskentelee kuitenkin eri kulttuuritaustaisia opettajia, jotka saattavat edustaa eri katsomustaustoja ja ovat myös itse kotoutuneet suomalaiseen kulttuuriin. H1 toi esiin, että kokisi itse outona, jos muuttaessaan toiseen maahan opiskelemaan siellä huomioitaisiin esimerkiksi Suomen itsenäisyyspäivä. Hänen mukaansa opetus toteutetaan luonnollisesti suomalaisten tapapäivien ja käytöstapojen mukaisesti. Kotoutumiskoulutuksessahan opiskelijoita pyritään juuri integroimaan suomalaiseen kulttuuriin. Kaksi opettajaa kertoi puhuvansa opiskelijoille suomalaisesta luterilaisuudesta. Toinen toi asian esiin ”*suomalaisten pyhäpäivien yhteydessä*” (H3) ja mainitsi opiskelijoiden suhtautuvan niihin eri tavoin. Toiset pitivät niitä opettajan mielestä epäolennaisina. Toisille hänen mielestään suomalaiset pyhäpäivät nostivat mielikuvia oman kulttuurin juhlapäivistä ja he halusivat kertoa niistä opettajalle ja vertailla niitä keskenään. H10 kertoi puhuvansa suomalaisesta uskonnollisuudesta osana keskustelua muista uskonnoista. Muutkin opettajat saattavat näin tehdä, mutta sitä ei haastatteluissa tuotu esiin. Se voi kertoa siitä, miten tietyt kulttuuriset ja katsomukselliset lähtökohdat ovat sisäänrakennettuja ja usein itsestäänselvyyksiä. Rissanen (2019, 23-24) huomauttaa, että valtakulttuurissa on ”sokeita pisteitä”, joissa sekularisoitunut protestanttisuus saatetaan sekoittaa neutraaliuteen. Kansalliset länsimaalaiset, liberaalit arvot, jotka eivät ole ideologisesti neutraaleja, on myös sisäistetty usein tavalla, jotka tekevät niistä lähes koskemattomia.

## **5.2 VAIETTU KONFLIKTIALTIS USKONTO**

Koulusta puhutaan usein pienoisyhteiskuntana. Maahanmuuttajakoulutusten luokkatilaa voitaisiin yhtä lailla tarkastella pienoismaailmana, jossa erilaiset uskonnolliset, poliittiset ja etniset jännitteet saattavat elää, vaikka ne eivät näyttäytyisikään suoraan.

Opettajat toivat esiin, että katsomuksiin kytkeytyville asioille ei haluta tietoisesti jättää tilaa. Koettiin, että opettaja astuu henkilökohtaisen alueelle (H1 ja H4) kuten edellisessä luvussa esitettiin. Vielä enemmän korostui se, että vaikeille aiheille ei haluta luokkatilassa antaa tilaa. (H1, H2, H3, H4, H6, H8, H9) Opettajat korostivat taitoa pitää



luokkatila rauhallisena ja turvallisena paikkana ja epäilivät, että uskonnoista keskusteleminen johtaa vaikeisiin tilanteisiin luokassa.

*”oli varmaan itsellä sellanen pyrkimys ottaa se\* esille, mutta vähensin ja olen nyt aika vaitonainenki koska, huomaan et se\* voi aiheuttaa luokassa ilmapiirin kiristymistä. Juuri se, et kun ne näkemykset poikkeaa.”(H4) (\*uskonto)*

Haastateltava kertoo työkokemuksen myötä jättäneensä uskonto -teeman käsittelyn vähemmälle, koska oli havainnut eriävien näkemysten aiheuttavan luokkatilan ilmapiirin kiristymistä. Myös H8 kertoi uskonnon olevan hänen luokassaan välteltävä puheenaihe.

*”itseasiassa siis mun tunneilla ei tule esille\*, koska mä pidän vähän tabuna sitä uskonnosta puhumista.”(H8)*

Tabulla tarkoitetaan jotakin vältettävää asiaa tai puheenaihetta. Alun perin tabulla on tarkoitettu jotakin pyhää tai likaiseksi tai tarttuvaksi luokiteltua asiaa. Antropologi Mary Douglas yhdistää tabun asioihin, jotka tietyssä kulttuurissa saavat anomalsen, ristiriitaisen, monimerkityksellisemmän merkityksen kuin tavanomaiset asiat, ja siksi niitä on syytä välttää. (Douglas 11-12, 2000) Uskonnon monimerkityksellisyyttä vaikuttaisi haastattelujen perusteella olevan vaikea käsitellä luokkatilassa. Uskonnon kokemuksellinen, eettinen tai opillinen taso haluttiin pitää poissa. Yleisesti ottaen suomalaisessa yhteiskunnassa uskonto nähdään herkästi vastakkainasettelun ja ongelmanäkökulman kautta tai siihen ei haluta puuttua lainkaan. 11.9.2016 Helsingin Sanomissa julkaistiin artikkeli nimellä *Mistä Suomessa ei saa puhua? Asiantuntijat listasivat 12 suomalaista tabua*. Uskonto mainittiin ensimmäisenä. Opettajat kohtaavat uskonnon työssään siten suomalaiselle kulttuurille hyvin ominaisella tavalla, vaitonaisesti ja vältellen teemasta puhumista.

Osa opettajista yhdisti uskonnon ongelmiin, mutta se saattoi tapahtua positiivisen kieltämisen kautta. Esimerkiksi kysymykseen, miten uskonnot näkyvät koulutuksessa H10 vastasi, ettei hänellä ole ollut mitään ongelmia uskontojen kanssa. Haastattelukysymyksessä ei sinänsä viitattu ongelmiin, vaan haastateltava itse yhdisti kysymykseen ongelmanäkökulman.

Uskonto mainittiin joko islamin sisäisenä shiiamuslimien ja sunnimuslimien jännitteenä (H1, H7) tai kristinuskon ja islamin välisenä jännitteenä. (H3, H4, H7)

*”jos aatellaan esimerkiksi tätä islam ja kristinuskko, niin sieltä voi sitten tulla hyvin niin ku fanaattisia kommentteja” (H4)*

Konfliktiherkkyys liitettiin uskontojen ohella myös etnisiin suhteisiin.

*”aika kiivaaksikin meni keskustelu siinä samoin kun joskus on tullut, et on pakistanilainen, sitten oli turkin kurdi, jotka keskustelivat niin ku islamin uskosta ja kurdien asemasta ja se meni niin ku hyvin kiivaaksi se väittely, että esimerkiksi saako kurdit asuntoa Turkista, ja jotaki en mä muista mitä siinä, mut se oli semmonen, et se meni aika tiukaks se väittely ja siihen tuli myös se uskontoki sitte mukaan.” (H6)*

Kurdien ja arabien väliset jännitteet mainittiin useamman kerran. H2 esimerkiksi mainitsi, etteivät hänen kurssillaan kurdit ja arabit voi istua keskenään samassa autossa retkien yhteydessä, mutta käyttäytyvät kuitenkin asiallisesti luokkatilassa. Muista etnisistä suhteista H6 mainitsi uiguurien aseman Kiinassa, joka oli aiheuttanut kiivasta keskustelua joidenkin opiskelijoiden välillä. Myös kulttuuriryhmien sisäiset jännitteet nousivat esiin. Näitä tarkastelemme myöhemmin kappaleessa 5.5, Islamin siveyssäännöt.

Opettajat kokivat siten, että uskonto on jonkin verran vaikea ja välteltävä aihe. H1 mainitsi, että konfliktialttiita puheenaiheita on turha nostaa esiin, koska vajaan yhteisen kielitaidon takia väärinymmärryksen mahdollisuus on suuri. Kotoutumiskoulutusten opetuksessa käytetään selkokieltä ja tarkoituksena on puhua pelkästään suomea. Kielitietoisuus on yksi interkulttuurisen kompetenssin tärkeä osa-alue. Kielitietoinen opettaja osaa huomioida eri kielten vaikutuksen, kielen ja kulttuurin suhteen sekä väärinymmärrysten mahdollisuuden monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa. (Pestolazzi 2014, 24) Talib (2002, 85) huomauttaa, että tunteiden merkitys kasvaa juuri tilanteissa, joissa ei voida käyttää kieltä. Verbaalinen viestintä edellyttää yhteistä kieltä ja kulttuuria, jotta viestit voidaan tulkita samalla tavalla. Monikulttuurisissa kohtaamisissa opetustilanteiden toiminnan kieli, eli tahdikkaus helpottaa kohtaamisia. Opetuksessa se ilmenee välittöminä arvioiden tekemisenä ja nopeina päätöksinä (Talib, 2002, 85).

Kotoutumiskoulutusten luokkatilassa, jossa lähes kaikki ovat eri kielitaustaisia, yhteisymmärryksen mahdollisuudet ovat rajalliset. Siksi opettajalta vaaditaan herkkyyttä tulkita, mihin suuntaan keskustelut ovat menossa. Esimerkiksi dialogista opetusta, joka usein korostuu peruskoulujen uskonnonopetuksesta puhuttaessa, on mietittävä tarkkaan aikuisten maahanmuuttaja opiskelijoiden kanssa.

Opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluvat taidot tulivat konfliktiherkkyyden yhteydessä esiin opettajien kokemuksissa. Opettajat kokivat joutuvansa jatkuvasti arvioimaan esimerkiksi sitä, mistä kussakin ryhmässä voidaan puhua ja miten. Opettajat kokivat tarvitsevänsä erityistä valppautta tarkastella luokassa vallitsevia tilanteita ja ryhmän dynamiikkaa. Koulutiloissa tapahtuneet konfliktit, jotka olivat johtaneet väkivaltaan, nähtiin ensisijaisesti erilaisten yksilöiden henkilökohtaisina välienselvittelyinä. Yle uutisoi 6.2.2020, että väkivaltaa ammatissaan kohtaavat eivät yleensä ole saaneet koulutusta sen kohtaamiseen ja tähän haluttaisiin kiinnittää jatkossa enemmän huomiota monen ammatin osalta. Vaikka tässä tutkimuksessa opettajat eivät puhuneet väkivallasta ongelmana, se nousi kuitenkin monissa haastatteluissa esiin ja vaatisi varmasti tarkastelua myös jatkossa.

Opettajan interkulttuurisen kompetenssin yksi osa-alue on tiedostaminen. Opettajan tulisi olla tietoinen yhteiskunnallisista ja koko maailmaa koskevista globaaleista kysymyksistä sekä myös niiden mukana tuomista ongelmista ja parhaimmillaan taidoillaan vaikuttaa niihin. (Jokikokko 2002, 90) Haastateltavien mielestä asioihin ei pidä kuitenkaan ryhtyä luokkatilassa vaikuttamaan suoraan. H1 mainitsi, ettei opettaja ole rauhanneuvottelija, mutta voi pedagogisilla taidoillaan ohjata tilanteita siihen suuntaan, että välttään konflikteilta.

*“mul ei oo minkäänlaisia välineitä lähtee sellaseks  
rauhanneuvottelijaksi siihen, et mä oon yrittäny pitää ne  
semmosella etäisyydellä et tässä itse asiassa näin sanottiin ja sit et  
jos on vähän niinku riskaabeli aihe niin etenee siinä sitte  
luontevasti ja sutjakkaasti seuraavaan aiheeseen.” (H1)*

Erilaisilla keinoilla pyrittiin pitämään luokkatila mahdollisimman vapaana ristiriidoista. Tällaisia olivat haastateltavan mainitsema siirtyminen seuraavaan aiheeseen. Muina keinoina mainittiin ”vaikeiden asioiden välttely keskusteluaiheina, vaitonaisuus ja tilan kaventaminen vaikeilta ja konfliktialttiilta teemoilta”, sekä se, ”ettei rupea kyselemään

*tai kaivelemaan.” Uskonnon lisäksi vaikeina aiheina mainittiin myös esimerkiksi ”ympärileikkaus, raiskaukset”(H2) sekä moniavioisuus(H4) ja pukeutuminen (H3). ”*

Vaikka konfliktialttius nousi useassa haastattelussa esiin, sitä ei koettu isona ongelmana kokonaisuuden kannalta. Enemmänkin ryhmien ohjaaminen koettiin mukavana ja positiivisena. Ohjaamista ei välttämättä kuitenkaan koettu helppona. Kärsivällisyys ja sensitiivisyys mainittiin usein opettajan tärkeinä ominaisuuksina.

*”joutuu ottaa niin paljon asioita koko ajan huomioon, se tekee siitä rankkaa ja eniten rankkaa siitä tekee just se, jos joutuu pelkäämään, et jos tulee jonkinlaisia ristiriitatilanteita opiskelijoiden välille. Se on semmonen juttu et kyl se ehdottomasti vaatii voimavaroja ja jatkuvaa valppaana oloa ja hereillä olemista ja et ei voi mennä sellaseen puolinukkuksissa, tai voi mennä mut sit saattaa tulla niitä katastrofeja sit siinä.” (H1)*

Jotta välttyttäisiin ristiriitatilanteilta opiskelijoiden välillä, opettajan tuli olla hereillä ja valpas. Haastateltavat kertoivat, että tiedot eri uskonnoista ja kulttuureista auttavat muun muassa siinä, että voi ennakoida asiat, mitkä saattavat aiheuttaa riitaa. Opettajat kokivat, että joskus opiskelijoiden välillä esiintyi vetäytymistä omiin kulttuuri- ja kieli-ryhmiin. Erityisen usein mainittiin venäläis- ja afrikkalaistaustaisten väliset hankaluudet. Opettajan tehtävänä on pyrkiä tietoisesti tunnistamaan ja poistamaan ennakkoluuloa oppilaiden väliltä ja luomaan suvaitsevainen, turvallinen ja kannustava oppimisympäristö. (Jokikokko 2002, 90)

### **5.2.1 Turvallinen tila**

Kun opettaja tiedostaa jännitteiden olemassaolon ja suostuu myös tarkastelemaan niitä, on helpompi rakentaa tilaa, johon kaikki voivat kokea mahtuvansa omana itsenään. Haastateltavat toivat esiin paljon keinoja, joilla he pyrkivät myös rakentavasti vastaamaan kokemaansa konfliktialttiuteen. H4 koki, että opiskelijoiden turvallisuuden tunne on tae myös opettajan turvallisuuden tunteelle.

*”Se tuo mullekin opettajana turvallisuutta, jos mun opiskelijat tietää, et mä en heitä tuomitse ja hyväksyn heidän erilaiset tapansa ja ajatuksensa asioista ja meidän ei tarvitsekaan olla samaa mieltä. Tietysti täytyy luoda turvallinen ilmapiiri luokkaan, että siellä*

*voidaan kaikki olla...sellaisina kuin ollaan, että eri uskonnot, ihonvärit ja muut mikä tietysti on itsestään selvä asia, mut hetkittäin ei, jos tulee jotain semmosia vaikeita teemoja.”(H4)*

Turvallisen tilan (*safe space*) käsite on tuttu alun perin sosiaalitieteistä, mutta sitä on käytetty myös kasvatustieteissä. Sillä tarkoitetaan tilaa, jossa on salliva ja hyväksyvä ilmapiiri, ja joka on vapaa ennakko-oletuksilta tai asiattomalta kielenkäytöltä. Pohjalla on yhdenvertaisuuden ja ihmisoikeuksien kunnioitus. (Poulter 2015) Turvallisen tilan tavoite pitäisi olla kaikkien tilassa olevien tiedossa. Tiedossa tulisi olla myös ne keinot ja käytännöt, joilla esimerkiksi häiritsevään käyttäytymiseen voidaan puuttua. (Yknuoret) Opettajan rooli nousee turvallisen tilan rakentumisessa erityisen tärkeäksi. Opettajan tulee olla avoin ja salliva sekä sietää erilaisia jännitteitä. Opiskelijoiden sitoutuminen osaksi turvallista tilaa on myös tärkeää. Jokaisen tulisi saada tulla tilaan omana itsenään, omine ajatuksineen, arvoineen ja traditioineen. (Poulter 2015)

Opettajan interkulttuurisen kompetenssin taidoilla on myös merkitystä siinä, millä tavalla niiden kautta voidaan tukea opiskelijoiden interkulttuurisen vuorovaikutuksen kehittymistä. Tähän voidaan vaikuttaa opettajan ammattitaidon sallimissa rajoissa, kuten erilaisten opetusmenetelmien kautta. Myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteissa (2012,38), mainitaan opiskelijoiden interkulttuuristen taitojen tukeminen. Keinoiksi tavoitteille on opetussuunnitelmassa määritelty vähäisenkin kielitaidon omaavan opiskelijan kanssa *selkokieli, havainnollistaminen, huumori, hyvän tahto ja kulttuurisensitiivisyys*.

Haastateltavat kertoivat, että ongelmia pystyttiin ratkomaan erilaisten taitojen ja pedagogisten menetelmien avulla. Esimerkiksi *”istumajärjestykset, ryhmätyöskentely, huumori, vertailu, kahdenkeskiset keskustelut sekä ääritapauksissa muiden kollegojen tai esimiehen puuttuminen asiaan sekä roolitehtävät, joissa opiskelija voi vaihtaa hetkeksi rooliaan”* (H1, H2, H3, H6) nähtiin keinoina, jotka edesauttoivat eri taustaisten opiskelijoiden yhteistyötä ja tutustumista sekä vuorovaikutuksen avaamista eri kulttuuri- kieli- tai katsomustaustaisten välillä. H10 näki opiskelijoiden yhteisen motivaation ja päämäärän tärkeänä ryhmän koheesion luojana. Hän piti opettajan tehtävänä varmistaa heti ryhmän aloittaessa, että yhteinen motivaatio ja päämäärä pystytään löytämään. Yhteisillä tavoitteilla voidaan kaventaa eroja, jotka saattavat aiheuttaa jonkinlaista kitkaa. Erot saatettiin nähdä joko erilaisten ryhmien välisinä,

kuten edellä on esitetty. Toisaalta heterogeeniset, mahdollisimman eri kulttuuritaustaisten ryhmät koettiin helpompina. Tällöin ei syntynyt saman kulttuuri- ja kielitaustaisten sisäistä vertailua esimerkiksi kielen oppimisessa.

Haastateltavat pyrkivätkin välittämään opiskelijoille taitoja, joilla kohdata erilaisuutta. Tähän opettajat tarvitsivat kykyä valita sopivia opetusmenetelmiä kuhunkin tilanteeseen sekä ryhmädynamiikan ja luokassa tapahtuvien tilanteiden ja suhteiden hiljaista tarkkailua. Kyky puuttua tilanteisiin, joissa opiskelijat puhuvat omilla kielillään koettiin joskus vaikeaksi.

Talib (2002, 87) sanoo, että opettaja voi tukea opiskelijoiden positiivisen minäkäsityksen kehittymistä puuttumalla ajoissa luokan ilmapiiriin ja oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Opettajan on puututtava rohkeasti ja johdonmukaisesti luokassa tapahtuvaan kiusaamiseen, syrjintään tai rasistiseen häirintään. Opettajalla täytyy olla myös kyky sietää painetta luokkatilassa.

Kärsivällisyys ja pitkäjänteisyys olivat kaikilla haastateltavilla vastauksena kysyttäessä, minkälaisia taitoja kotoutumiskouluttaja tarvitsee työssään. Kotoutumiskoulutus ei ylläpidä pelkästään kaksisuuntaista suhdetta kotoutujan ja valtaväestön välillä, vaan luo myös ymmärrystä ja suhteita eri kulttuureista tulevien ihmisten välille. Akkulturaatio tarkoittaa myös sopeutumista monikulttuuriseen ja moniarvoiseen yhteiskuntaan. Opiskelijoiden aikaisempi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen määrittää opettajan roolia eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden välillä. Jos monikulttuurisia kontakteja on ollut vähän ja muut kulttuurit ovat vieraita, opettaja voi joutua vahvemmin välittäjän rooliin. Jos monikulttuurisuus on tuttua opiskelijoille, suhteet voivat olla luontevia ja helposti rakentuvia.

Kulttuurinen osaaminen ei koske pelkästään opettajaa vaan koko ryhmää. Se on myös opetussuunnitelmin mukaista, joissa tavoitteena on, että *opiskelija oppii havainnoimaan ja tulkitsemaan omaan kulttuuriinsa ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä tapoja, arvoja, normeja ja asenteita sekä kehittää vuorovaikutustaitojaan kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.* (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS 2012, 39)

Tuomalla esiin asioita eri kulttuureista, katsomuksista ja kielistä voidaan ennakkoluuloja vähentää myös opiskelijoiden välillä. Siksi opettajan on arvioitava tarkkaan, missä kohtaa vaikeneminen esimerkiksi uskonnoista on todella kannattavaa.

Opettaja suostuu erilaisten käsitysten synnyttämän jännitteen tarkasteluun. Jännite on sekoitus tunnetta, tietoa, uskomuksia, haluja ja tarpeita. Tarkastelu laajentaa ja syventää opettajan oman perustehtävän tuntemusta, jolloin jännite tasapainottuu tietoisuudeksi. Tällöin työn tavoitteellisuus juurtuu eriyttäväksi toiminnaksi. Ensisijaisesti opettajan ammattitaito on nähtävä kykynä tehdä kasvatuksellisia valintoja, jotka pyrkivät edistämään oppilaan kasvua. (Talib 2002, 89)

Kohtaamistilanteissa ihminen yleensä pyrkii suojelemaan minäkuvaansa esimerkiksi suodattamalla vain minäkuvaan tukevaa informaatiota osaksi oppimista. Psykologisesti turvallinen ilmapiiri edesauttaa puolustusmekanismien purkamista, jolloin on helpompi vastaanottaa myös minäkuvalle ristiriitaista, mutta tarpeellista tietoa. Turvallinen ilmapiiri edistää oppimista. Jokaista kohtaamistilannetta ohjaa toive hyväksytyksi tulemisesta. Paradoksaalisesti vieraan ymmärtäminen edellyttää tuttuja asioita. On tiedettävä jotain, pystyäkseen ymmärtämään uutta. Tutut asiat ohjaavat ymmärtämistä ja vaikuttavat siihen, miten reagoidaan ja mitä asioita ei huomioida. Vain avoimen ja rehellisen kommunikation välityksellä voi laajentaa omaa kulttuurista näkökenttää. (Talib 1999, 136-137, 2002, 83-84, 138-139).

*”opiskelijat on tosi onnellisia ja tyytyväisiä, että ei he oo kokenu niitä sitten niin vaikeina joskus ku suomalainen kulttuuri kokee, et he on tosi onnellisia ja kiitollisia et ne tilanteet on selvitetty”(H3)*

Haastateltava toi esiin sen, miten on nähnyt opiskelijoiden kokevan positiivisesti konflikteihin, erilaisuuteen ja ristiriitoihin liittyvien tilanteiden selvittelyn. Voidaankin kysyä samaa, mitä jo Kimanen ja Innanen (2019) tuovat esiin. Onko liiallinen sensitiivisyys tarpeellista ja johtaako se sellaistenkin asioiden välttelyyn, jotka voisivat edistää yhteisen ymmärryksen kehittymistä. Konflikteja tai niitä asioita, joiden ajatellaan synnyttävän konflikteja, ei pitäisi nähdä pelkästään negatiivisina. Ne tulisi nähdä myös mahdollisuuksina oppimiselle ja uuden ymmärryksen syntymiselle.

### 5.3 Moniarvoinen uskonto

Haastateltavat kokivat pluralismin eli moniarvoisuuden kunnioituksen tärkeäksi arvoksi. He kohtasivat uskonnot ja eri kulttuurit pitkälle pluralististen arvojen ohjaamina siten, että opiskelijoiden yksilöllisyys oli keskeisessä roolissa ja se pyrittiin huomioimaan. Haastateltavat asennoituivat opiskelijoiden erilaisia uskomuksia, uskontoja ja kulttuureja kohtaan kunnioittavasti. Tärkeänä pidettiin sen tiedostamista, että ihmiset ajattelevat eri tavalla.

*”Et kaikki uskonnot on saman arvoisia. Siinä tapauksessa, että minulta kysytään mitä mä olen, niin vastaan totta kai, mutta sanon, että se ei tarkoita, että sinun pitäis tehdä samalla tavalla kuin minä.” (H10)*

*”Mun opiskelijat tietää, et mä en heitä tuomitse ja hyväksyn heidän erilaiset tapansa ja ajatuksensa asioista ja meidän ei tarvitsekaan olla samaa mieltä.” (H3)*

Vaikka opettaja ei ymmärtäisi, mitä opiskelija ajattelee, koettiin, että on tärkeää tiedostaa maailmankatsomusten moninaisuus ja erilaisuus. Sensitiivinen työote koettiin tärkeänä. Tietoa eri uskonnosta tai kulttuurista ei pidetty niin tärkeänä kuin opettajan avointa asennetta erilaisuutta kohtaan.

*”ja vaik ei ihan täysin tiedäkään, niin osaa niin ku aatella et hänel on erilainen maailmankatsomus, et se on niin ku et täytyy olla silleen herkällä korvalla” (H4)*

H1 toi esiin, ettei ketään tulisi tarkastella ”oman kulttuurinsa tai taustansa vankina”, vaan nähdä opiskelija monipuolisen taustansa kautta. Haastateltavat kokivat, että muut tekijät kuin kulttuuri tai katsomustaustat vaikuttavat enemmän eroihin, opiskeluun ja kotoutumiseen.

Haluan tuoda esiin aiheen, joka nousi keskeiseksi erojen merkitsijäksi opettajien kokemuksissa. Mielestäni asia on hyvä nostaa esiin siksi, että maahanmuuttoa koskeissa keskusteluissa uskonto- ja kulttuurierot nähdään helposti ensisijaisina eroja tuottavina kategorioina. Opettajat kokivat, että ensisijaiseksi erojen tuottajaksi ihmisten välillä nousi opiskelijan aikaisemman koulutustaustan merkitys. Opettajat kertoivat, että heillä ei välttämättä ole tietoa siitä, minkälaiset opiskelijoiden koulutustaustat ovat tai



minkälaisista koulutus on opiskelijan lähtömaassa. Opettajat tiedostavat sen, että koulutus ei ole itsestään selvyyttä, ja että monien opiskelijoiden koulutus on voinut keskeytyä tai hankaloitua erilaisten syiden, kuten sodan takia. Puukari ja Korhonen (kts. taulukko 1) pitävät sosiopoliittisten tekijöiden vaikutuksen tiedostamista tärkeänä osana kulttuuristen erojen käsittelyä. Globaali tietoisuus eriarvoisista koulutusmahdollisuuksista tuli selkeästi esille opettajien puheessa. Opettajat siis yhdistivät ihmisten väliset erot enemmän koulutus- tai maahanmuuttotilanteesta johtuviksi, kuin kulttuurista tai erilaisista katsomuksista johtuviksi.

*”...mä luulen et jotenki enemmän vaikuttaa se et on stressaava elämäntilanne ja vaikka siihen liittyy..vaikka sairauksia tai pelko toimeentulosta ja just se vaikuttaa tosi paljon et ei oo koulutusta omasta kotimaasta.” (H1)*

*”mikä mulle tulee enemmän mikä vaikuttaa niin niiden koulutustaustat, et mikälaiset niiden opiskelutaidot on” (H2)*

*”no tietysti se, että ihmisillä on hyvin erilaiset koulutustaustat, että jotkut on käynyt tosi vähänkin kouluja ja sit tietysti se opiskelutekniikat ei oo tuttuja ja ylipäättänsä se, miten opiskellaan se voi olla niin ku lähtökohtasesti vierasta.” (H6)*

H5 ilmaisi koulutustaustan myös kaventavan kulttuurisia eroja.

*”kun on niin ku korkeasti koulutettuja ihmisiä niin, sit he on monesti melko samantyyllisiä on he sitte niinku mistä päin maailmaa vaan.” (H5)*

Eri maista Suomeen muuttavien, eri koulutustaustaisten ihmisten koulutuksen tarpeet vaihtelevat paljon. Toiset tarvitsevat lukemisen ja kirjoittamisen opetusta tai peruskoulutusta, toisilla on korkeakoulututkinto, jonka käyttöaste Suomessa voi aluksi olla kielitaidon puutteen takia vaatimatonta. Kun palveluiden tuntemus on puutteellista, opettajan oikeanlainen ohjaus on keskeisessä asemassa hyvän kotoutumisen saavuttamisessa.

Opiskelijan toimintaan, oppimiseen ja maailmankatsomukseen vaikuttavien taustatekijöiden erottaminen koettiin kuitenkin vaikeana. Se viestii siitä, että

opiskelijoihin asennoiduttiin enimmäkseen monipuolisina yksilöinä stereotyyppittämisen sijaan.

*”et usein se politiikka ja se kulttuuri ja se uskonto nehän liittyy  
Lähi-Idässä toisiinsa” (H1)*

*”Mut on jotenki vaikee erottaa välil tää, niin ku uskonto- kulttuuri  
ja koulutus” (H2)*

*”vaikee erottaa, mikä johtuu kulttuurista, ja mikä johtuu, vaikka  
sen maan poliittisesta tilanteesta, että tietysti vaikuttaa tosi paljon,  
että jos ihmisillä on hirveen vähäinen koulutustausta” (H5)*

Diane Mooren (2007,5) mukaan on tärkeää osata eritellä ja analysoida myös poliittisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmausten uskonnollisia ulottuvuuksia ja niiden välisiä leikkauspisteitä. Uskonto kuuluu kulttuuriseen kontekstiin ja taloudellisia tai poliittisia ilmiöitä ei Mooren mielestä voida ymmärtää ilman kulttuurikontekstia.

Siten uskontolukutaitoa ei tarvita vain suoraan tulkitessa uskontoja tai uskonnollista käyttäytymistä. Uskonto on kytkeytynyt niin kulttuuriin, politiikkaan tai jopa koulutukseen, jonka opettajat tuovat kommenteissaan esiin. Joissakin maissa esimerkiksi koulutuksen järjestäjinä ovat perinteisesti toimineet valtauskontoon kytkeytyneet tahot. Innanen ja Kimanen (2019, 4) mainitsevat myös, että kulttuuri- ja katsomusreflektiivinen opettaja tiedostaa erilaisten tekijöiden vaikutuksen esimerkiksi oppilaan käytökseen ja punnitsee sekä niiden merkitystä että oman taustansa vaikutusta tekemiinsä tulkintoihin. Tältä pohjalta hän kehittää koulua kulttuurisesti ja katsomuksellisesti inklusiiviseksi. Myös Jokikokko painottaa globaalia tietoisuutta opettajan kompetenssien osa-alueena. (2010, 90) Juuri uskonnon ja kulttuurin rajat, ovat tutkielmassa keskeisessä asemassa. Uskontoa tarkastellaan osana kulttuuria, eikä niitä täysin voida erotella toisistaan. Määrittely siitä, mikä on kulttuuria ja mikä uskontoa on vaikeaa. Uskonto on sumea joukko tietynlaisia ajatus- ja käyttäytymistapoja. Sillä ei ole tarkkoja rajoja, emmekä voi yksiselitteisesti sanoa jostakin ilmiöstä kuuluuko se uskontoon vai ei (Pyysiäinen 2004, 235). Tässä tutkielmassa uskonto käsitettiin osaksi laajempaa kulttuurista kontekstia ja siksi niitä ei olla täysin eritelty toisistaan. Monet uskonnolliset tavat voivat olla myös kulttuurisia tapoja ja niiden merkitys selviää vasta tarkasteltaessa lähemmin kunkin yksilön suhdetta niihin. Se, millä tavalla erilaisia

tapoja ja uskomuksia ilmaistaan ja miten ympäristö niihin suhtautuu, on oleellista ihmisen identiteetin kehittymisen kannalta. Opettajalla on tärkeä rooli siten vuorovaikutuksessa, jossa maahanmuuttajan erilaiset tavat ja uskomukset näyttäytyvät.

Lähes kaikki haastateltavat ilmaisivat, että suoria johtopäätöksiä ihmisen katsomus- ja kulttuuritaustan perusteella ei voida tehdä ja toivat itse esiin muita tekijöitä, jotka kurssilla voivat vaikuttaa vuorovaikutukseen, oppimiseen tai kotoutumiseen yleensä. Opiskelijoiden taustoja tulkittiin mieluummin muista näkökulmista kuin uskontoon tai kulttuuriin liittyvinä. Kulttuuri- tai katsomuseroja tarkastelevassa näkökulmassa piileekin vaaroja, jotka on tiedostettava sekä opetustyössä että tutkielman tekijänä. Yleistäviä tai yksioikoisia johtopäätöksiä yksilötasolla ei voida tehdä tarkastelemalla ihmisten kansallisuutta tai esimerkiksi uskonnollista taustaa. Samaa kansallisuutta, katsomusta tai kulttuuria edustavien yksilöiden maailmankuva on usein täysin erilainen. Ihmisten välillä olevat erot eivät liity vain kulttuuriin, kieliin, katsomuksiin tai etnisyyteen. Tämän moninaisuuden tiedostamista voidaan pitää osana interkulttuurista kompetenssia.

### **5.3.1 Opettaja oppijana**

Haastateltavat kokivat, että aito kiinnostus ja keskustelu opiskelijoiden kanssa on paras keino tutustua erilaisiin uskontoihin ja kulttuureihin. Haastateltavat pitivät opiskelijoiden taustojen tuntemista tärkeänä, mutta eivät välttämättömänä. Opettajat korostivat aikaisemmista tutkimuksista hieman poiketen sitä, että tietoja eri kulttuureista oli parasta saada opiskelijoilta itseltään.

*“mutta mun mielest just se että, että se ei oo hyvä et opettaja sanoo, et minähän tiedänkin teidän tavoista paljon vaan, et se pitäis lähteä siit, et kuuntelee mitä kukin opiskelija kertoo.” (H1)*

*”jotenkin se et itse voi olla herkempi myöskin vastaanottamaan asioita, et mä en pelkästään opettajana ole antamassa sitä meidän kieltä, vaan mä voin itse vastaanottaa myöskin sitä heidän kulttuuristaan asioita mitä he haluaa antaa.” (H4)*

Opettajat ilmaisivat suhtautuvansa avoimesti opiskelijoilta oppimiseen ja halusivat asettua oppijan asemaan. Kahdensuuntainen akkulturaatio tuli esiin siinä, että opettajat halusivat saada tietoa eri uskonnoista ja kulttuureista mieluummin opiskelijoilta kuin

muista lähetistä. Haastateltavat kertoivat, että erilaiset taustat ja niistä puhuminen *”tuovat rikkautta opetustilanteisiin ja hetkiin”*. (H3) Tähän koettiin kuitenkin yleisesti olevan liian vähän aikaa. Moni mainitsi haluavansa kiinnittää jatkossa enemmän huomiota siihen, että opiskelijat saisivat kertoa omista taustoistaan opetustilanteissa. Siten toivon tutkielmallani osaltaan olleen positiivisen vaikutuksen opiskelijan kulttuuri-identiteetin tukemiseen opetuksen avulla. Myös Jokikokko (2010, 60) pitää tärkeänä kompetenssinä kuuntelutaitoa ja opiskelijoilta oppimista, niin että opiskelijoiden tarpeet tulevat huomioiduiksi. Vastavuoroisen oppimisen on monien tutkimusten mukaan katsottu olevan olennaista osallisuuden kokemuksen kehittämisessä. (kts. Rissanen 2019, Talib 2002) Vastavuoroisuudessa tulee esiin myös se, nähdäänkö opiskelija toimijana vai onko opiskelija kohde, jonka oppimiseen ja elämään opettaja vaikuttaa.

Toisaalta opiskelijaa ei tulisi myöskään pitää oman viiteryhmänsä, uskontonsa, tai kulttuurinsa asiantuntijana. Jokaisen tulee saada edustaa juuri haluamaansa viiteryhmää ja identiteettiä, huolimatta siitä, minkälaisen valtakulttuurin piiristä on kotoisin tai mitä uskontokuntaa edustaa.

Sen lisäksi, että haastateltavat kertoivat oppivansa opiskelijoilta tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista, he kertoivat etsivänsä tietoa internetistä, tv-dokumenteista, kirjallisuudesta, matkustelusta ja koulutuksista.

*”Ja itsekin olen lukenu Bhagavad-gitaa ja olen lukenu tietysti Koraania ja Raamattua ja muuta et pyrin niille olemaan avoin et ymmärtäisin vähän.” (H3)*

*”ku tekee tätä työtä, niin sit voi olla että vapaa-ajalla ehkä voi lukee jotain siihen liittyviä asioita tai ehkä ihan jotain romaaneja, jotka antaa jonkinlaista kuvaa eri kulttuureista ja tietysti sit on ollu jotain koulutustilaisuuksiakin” (H5)*

*”islamista oon lukenut paljon ja telkkarista katon kaikki dokkarit, kaikki.” (H7)*

Mooren mukaan perustiedot maailman uskonnollisista traditioista syventävät ymmärrystä monikulttuurisuutta ja erilaisuutta kohtaan (2007, 6) Opettajat pyrkivät

omalla ajallaan lisäämään kulttuurien tuntemustaan, joka laajentaa myös ammatillista näköalaa.

Toisaalta opettajat korostivat sitä, ettei kaikista uskonnoista ja kulttuureista voi tietää tai oppia kaikkea. Avoin kunnioittava asenne ja yksilöllinen lähestymistapa koettiin tärkeämmiksi. Opettajat eivät välttämättä tunteneet opiskelijoiden taustoja, vaan päättelylle jäi varaa. Puukari (2013, 85, kts. taulukko 1) pitää tärkeänä, että ohjaajalla olisi erityistä tietoa, juuri siitä kulttuurista, josta ohjattava tulee, jotta erilaisen maailmankatsomuksen vaikutus ohjaukseen tiedostettaisiin. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja tietäisi jotain opiskelijan taustoista. Katsomustaustan tuntemista ei pidetty kuitenkaan välttämättömänä tai kovin merkityksellisenä. Tiedot opiskelijan kulttuuritaustoista lisäsivät haastateltavien mielestä ymmärrystä ja auttoivat hahmottamaan oppimista tai siihen liittyviä vaikeuksia. Haastateltavat ilmaisivat, että maailman moninaisuuden, erilaisten kulttuurien ja uskontojen ymmärtäminen, olivat asioita, joita työssä oli opittu. Monelle työ oli opettanut erilaisten mielipiteiden, arvojen ja uskomusten hyväksymistä. Siten Jokikokon (2010) ajatus interkulttuurisesta oppimisesta jatkuvana prosessina tuli esille myös tässä tutkielmassa.

### ***5.3.2 Stereotyyppien korjaaminen***

Monimuotoisuuden arvostamiseen ja ymmärtämiseen viittaa aineistossa se, että haastateltavat pyrkivät välttämään stereotyyppittelyä ja yleistämistä. He korjasivat jatkuvasti puhettaan, käyttäessään stereotyyppittäviä ilmaisuja. Haastateltavat tiedostivat siten hyvin stereotyyppittämisen vaarat.

Stuart Hall (2002, 122-123) viittaa stereotyypeillä yksipuoliseen kuvaukseen ja erojen pelkistämiseen ja sulauttamiseen, siten että niistä muodostuu yksinkertaistettu hahmo, joka edustaa tiettyjen ihmisten olemusta.

Jotta maahanmuuton heterogeenisuus voidaan tavoittaa, on tarkasteltava erilaisuutta, luovuttava stereotypioista ja tuotava intersektionaalinen näkökulma esiin, jossa ihmistä tarkastellaan monenlaisten identiteettitekijöiden yksilöllisenä ilmentymänä. Ihmisen yksilöllisen ja sisäisen moninaisuuden huomioiminen on myös tärkeää eri katsomuksia tarkasteltaessa. Kallioniemen mukaan (2014, 190) ajattelempa eri uskontoja liian helposti valokuvamaisina, staattisina järjestelminä. Sama uskonto voi saada eri

konteksteissa hyvin erilaisia variaatioita. Liian helposti käytämme meille vieraiden uskontojen edustajista stereotyyppisiä kuvauksia.

H1 ilmaisi, että puhuminen eri uskonnoista ja kulttuureista ilman stereotyyppejä on kuitenkin haastavaa.

*”Väkisinki elämää helpottaa, että tekee jotain sellasii yleistyksiä, mitä mä tossa aluks sanoin, mut tiedostaa sen, että ne ei koske todellakaan kaikkia. Et mun mielest se, et vaikka mä oon saanu hirveesti semmosta, oppinu kulttuureista ja ihmisistä ja uskonnoista, tavoista niin ne ei koskaan kuitenkaan liity suoraan siis johonki tiettyyn uskontoon tai kulttuuriin”(H1)*

Yleistyksiä tehdessään haastateltavat pyrkivät välittömästi korostamaan yksilöllisyyden merkitystä, ja selittämään, miksi olivat käyttäneet yleistystä kuvaamaan jotakin kulttuuria tai uskontoa. Voidaankin sanoa, ettei puhuminen uskonnoista tai kulttuureista ollut helppoa, koska puhetta jouduttiin koko ajan korjaamaan ja selittämään, miksi oli käytetty jotakin yleistävää ilmaisua. Tämä kuitenkin kertoo positiivisella tavalla opettajien sensitiivisyydestä välttää stereotyyppittävää puhetta. Vaikka ihmisiä ei voi jakaa selkeärajaisiin kulttuuri- tai uskontoryhmiin, eroille ei pitäisi olla kuitenkaan sokea.

Bennetin (2004) kulttuurisen sensitiivisyyden malliin suhteutettuna opettajat edustivat pitkälle etnorelativistista vaihetta. Tällöin omaa kulttuuria pystytään tarkastelemaan yhtenä monista erilaisista mahdollisista maailmankatsomuksista. Yhteinen ihmisyyys nähdään samalla kuin ymmärretään ja hyväksytään kulttuurierot. Interkulttuurinen kompetenssi tai kulttuurisen sensitiivisyyden kehittyminen nähdään yleensä prosessina, joka kehittyy vuosien myötä, mutta ei koskaan ole valmis. (Jokikokko 2010, Bennet 2004, Talib 1999, 2005, Pestalozzi 2014)

*”No nyt varmaan niin ku vuosien saatossa on tullut tutuksi, sellasella yleisellä tasolla, että mistä päin maailmaa ollaan, mutta sehän on vaarallista luokittelua että Aasiasta tulevat näin ja näin tekevät. ” (H4)*

Edellisessä kommentissa opettaja ilmaiseekin, että työkokemuksen kautta karttuneen tiedon varassa on helpompi hahmottaa, mistä päin maailmaa oppilas on. Hän ei halua

sen perusteella vetää johtopäätöksiä siitä, minkälainen opiskelija on. Pestalozzi sarjassa (2014,30) painotetaan kokemuksen olevan paras tapa kehittää kunnioitusta, avoimuutta ja uteliaisuutta toisia kulttuureita kohtaan ja vahvistaa interkulttuurisia kompetensseja. Myös Bennet (2004) katsoo kokemuksen muodostavan uusia kongnitiivisia kategorioita, joiden kautta kulttuurisia eroja pystytään tarkastelemaan monipuolisemmin.

Interkulttuuriset kompetenssit eivät kuitenkaan vaikuttaisi kehittyvän suoraviivaisesti. Aineistossa stereotyypit risteilivät joskus ristiriitaisten arvojen ja asenteiden seassa kuten seuraavassa,

*“...joskus joku opiskelija on sanonu, että, öö, niin ku jumala käskee ja jumala katsoo. Ja opettaja on niin ku aika lähellä sitä jumalaa. Niin ku et se mitä opettaja sanoo, niin hänen pitää totella. Mut sitte taas niin kun, kauhee yleistää, mut nää sit nää arabitaustatset niil ei oo samanlaista suhdetta, tavallaan se niiden jumala ei käske niitä varmaankaan samalla tavalla tottelemaan ja opiskelemaan, niin ku kehittämään itteensä, mut et näillä aasialaisilla, niin enemmätki, Pakistan, Nepal, Intia...eiköhän ne oo aika paljon buddhalaisia maita, niin onks se sitte siinä uskonnossa taas se opiskelu tärkeätä ja itsensä kehittäminen ja kun annetaan mahdollisuus niin käytetään se hyväksi. Mut et sit taas, toisilla on niin ku et hällä väliä. (H9)*

Opettajan uskomukset voidaan interkulttuuristen kompetenssien teoriassa yhdistää opettajan asenteisiin. Edellinen kommentti edustaa opettajan vahvaa asennetta tiettyjä kulttuureja ja niiden jumalakäsitystä kohtaan stereotyyppisellä tavalla. Tarkkaan ottaen epäselväksi jää esimerkiksi se, tarkoitetaanko arabeilla myös arabikristittyjen suhdetta opiskeluun vai tarkoittaako opettaja arabitaustaisilla vain islaminuskoisia. Arabilla tarkoitetaan yleensä arabiaa äidinkielenään puhuvaa ihmistä. Valtaosa arabeista on muslimeja mutta heidän joukossaan on myös kristittyjä. Opettaja puhuu etnisyydestä ja ukonnoista sekaisin. Kommentissa puhutaan aasialaisista, jotka lopulta yhdistetään buddhalaisuuteen, vaikka maiden joukossa mainitaan myös sellaisia, joissa on hindu- ja muslimienemmistö. Käsitteiden ja uskontokartan epäselvyys korostavat väitteen uskomuksellista taustaa. Opettaja kuitenkin mainitsee, että yleistyksiä on kauheaa tehdä, joka taas viittaa siihen, että vaikka stereotyyppittelyn vaarat tiedostetaan, voidaan

johtopäätöksiä tehdä erheellisten tietojen ja uskomusten varassa. Kommentti myös puhuu sen puolesta, että opettaja saattaa samanaikaisesti tiedostaa yleistämisen ongelmallisuuden, mutta silti vetää omien tietojensa ja kokemustensa varassa johtopäätöksiä, joista voi vaikeuttaa vuorovaikutusta. Esimerkistä käy ilmi, miten erilaiset ristiriitaisetkin kognitiiviset tasot ohjaavat opettajan ajattelua samanaikaisesti.

Erilaisten uskontojen ja katsomusten piirissä voidaan opiskelun tärkeyttä perustella eri tavalla. Esimerkiksi henkisen kasvun ja kehityksen, katsomuksen opillisen perustan tai filosofian tuntemisen perusteella. Siitä, minkälaiset arvot tai uskomukset motivoivat opiskelijaa opiskelemaan esimerkiksi kotoutumiskoulutuksissa, on kysymys, joka pitäisi esittää opiskelijalle suoraan. Uskontotieteellisesti kysymys on kiinnostava siltä näkökannalta, miten esimerkiksi uskonnon opillinen tai eettinen dimensio toimii moraalisen toiminnan tai yleensäkin jonkin käyttäytymisen mahdollisena motivaatioperustana. Katsomusten piirissä voi olla erilaisia premissejä perustella moraalikysymyksiä, jotka motivoivat ihmistä toimimaan. Ne ovat kuitenkin yksilöllisiä ja mitään yhteen katsomukseen liittyviä johtopäätöksiä ei voida vetää.

Opettajan tapaan hahmottaa edellisen kaltaisia eroja Talib (2002, 73-74) tarjoaa mallia primääreistä ja sekundääreistä kulttuurieroista, joista ensimmäisellä tarkoitetaan helposti sopeutuvaa opiskelijaa ja toisessa opiskelijaa, jolla ilmenee vastarintaa vallitsevan kulttuurin arvoja kohtaan. Sekundäärejä kulttuurieroja edustavat ne opiskelijat, joiden oppiminen ei suju toivotun mukaisesti, ja joihin kohdistuu avointa tai peitettyä syrjintää. Heidän edustamansa identiteetin on vaikeampi sopeutua vallitsevan kulttuurin arvoihin. Oppilaalla tämä ilmenee vastustamisena ja kyseenalaistamisena. Talib mainitsee, että tutkimusten mukaan esimerkiksi aasialaisia kulttuureja edustavan oppilaan arvomaailmassa korostetaan monia samoja asioita kuin suomalaisessa kulttuurissa. Huomio noudattelee myös omassa tutkielmassani esiin tulleita jakoja. Moni haastateltavista oli kokenut aasialaiset opiskelijat ahkerina ja arabitaustaiset vaikeammin sopeutuvina. Ennakkokäsitykset saattavat kuitenkin muokata todellisuutta joskus niiden suuntaisiksi.

Talibin mukaan (1999,3,137-139) opettajan ja oppilaiden kohtaamiset voidaan ymmärtää syklisenä kehänä, jossa sekä opiskelijan että opettajan ennako-oletukset, arvot ja siitä seuraava käytös vaikuttavat siihen minkälaiseksi oppiminen, opettaminen ja seuraavat kohtaamiset muodostuvat. Talib nimittää tätä kohtaamisen kehäksi, jossa



opettajan oppilasta koskevilla uskomuksilla on suora yhteys oppilaan käyttäytymiseen ja koulumenestykseen. Vaikka opettajan huomiolle olisi jonkinlaista perää yhden opiskelijan kohdalla, tilanteista saattaa muodostua noidankehä, joissa stereotypiat vain vahvistuvat. Myös (Jokikokko 2002, 89) huomauttaa, että opettajien odotuksilla on todettu olevan merkittävä vaikutus oppilaan koulumenestykseen. Siksi stereotypioihin ja ennakko-oletuksiin on syytä kiinnittää erityisen paljon huomiota. Tutkielman haastateltavat kuitenkin tiedostivat tämän hyvin.

#### **5.4 Näkyvä uskonto Islam – tavat ja rituaalit**

Opettajat kertoivat uskonnoista islamin näkyvän selkeimmin arkipäiväisissä kohtaamisissa. Kun siirryn käsittelemään islamin kohtaamista, myös analyysin fokus hieman muuttuu. Aikaisemmissa luvuissa olen keskittynyt enemmän siihen, minkälaisista arvomaailmoista käsin haastateltavat kohtaavat uskontoja. Islam -osuudessa painottuu enemmän se, mitä uskonnon näkyviä piirteitä opettajat kohtaavat koulutuksissa. Koska tarkastelen aihetta myös kompetenssien näkökulmasta, tuon myös esiin, miten opettajat kohtasivat eri piirteitä.

Kuten aiemmin toin esiin, opettajat pohtivat ensin, etteivät uskonnot juurikaan näy koulutuksissa, mutta haastattelun kuluessa tulikin paljon esimerkitapauksia erityisesti Islamin uskosta esiin. Kaikki haastattelemani henkilöt nostivat esiin islamin. Yleensä puhe liittyi arkisiin käytäntöihin ja elämäntapaan, kuten rukoushetkiin, joista suurin osa haastateltavista puhui. Rukoilemiseen, ramadanin viettoon sekä siveyssääntöihin, kuten ruokailuun ja pukeutumiseen liittyvät kysymykset nousivat keskeisiksi. Lähinnä asia tuli esiin erilaisten uskonnollisten käytäntöjen tapojen, juhlien ja rituaalien muodossa. Tapakulttuuriin liittyvät arkipäiväiset rituaalit ja käytännöt olivat keskeisiä ja näkyivät tietynlaisena käyttäytymisenä. Myös yhteisöllisyys saattoi tulla esiin tapakulttuurin liittyvänä. Haastateltavat eivät maininneet tai tunteneet muiden uskontojen tai kulttuurien tapoja tai esimerkiksi juhlapäivien nimiä.

*”jotku thaimaalaiset tai kiinalaiset ovat kertoneet, millon joku juhla on ollu...mä muistan et yks vietnamilainen opiskelija on just sit saannu vapaapäivän jotain juhlaa varten.”*

Islam oli ainut uskonnoista, jonka koettiin näkyvän selkeästi arkipäivässä, muut uskonnot koettiin neutraalimpina ja tuntemattomampina. Aineistossa mainittiin uskonnoista islam tai muslimit 31 kertaa, kristinusko, kristityt 5 kertaa, buddhalaisuus 2, shintolaisuus 1 ja hindulaisuus 3 kertaa. Kähönen (2016, 265) sanoo, että muslimitaustalta tulevat ihmiset ovat tottuneet paljon näkyvämpään uskonnon rooliin ja sen tunnustamiseen. Toisaalla Hämeen Anttila (2019) mainitsee, että myös muslimeille uskonto on pitkälle yksityisasia. Eriävät näkemykset aikaisemmissa tutkimuksissa heijastelevat islamin monimuotoisuutta. Tämän tutkielman haastatteluissa ilmeni, että kaikista eri kulttuureista ja uskonnoista opettajat pohtivat islamilaisten tapojen suhdetta koulutukseen, työelämään ja muihin yhteiskuntaan liittyviin kysymyksiin. Opettajat myös tunsivat eniten Islamiin liittyvää sanastoa, tapoja ja käsitteitä. Myös Kukas-hankkeen yhteydessä tehdyn tutkimuksen tuloksissa islam oli ainut uskonto, johon luterilaisuuden lisäksi viitattiin. (Kimanen & Innanen 2019, 18)

Siihen, miksi islamin koettiin näkyvän kaikista uskonnoista eniten kotoutumiskoulutuksissa voi olla monta erilaista syytä. Kuten taulukossa 1 näkyy Suomessa asuvista ulkomaan kansalaisista monet tulevat maista, joissa suurin osa väestöstä kuuluu erilaisiin islamin haaroihin. Vielä 1990-luvun alussa Suomessa oli arviolta noin tuhat muslimia. (Pauha, Onninselkä, Bahmanpour 2017, 105) *Pew research-* centerin (2017) arvion mukaan vuonna 2016 Suomessa asui 150.000 muslimia. Muslimitaustaisten lukumäärä on kasvanut huomattavasti ja tilastojen mukaan kasvu jatkuu tulevaisuudessa. Edelleen kristityt ovat kuitenkin suurin ryhmä Suomen maahanmuuttajissa.

Muslimitaustaisten lukumäärän kasvu näkyy myös kotoutumiskoulutuksissa, jonka haastateltavat toivat esiin. Haastateltavista mainitsivat, että vuoden 2015 pakolaiskriisi näkyy koulutuksissa arabitaustaisten tai muslimien määrän kasvuna. On syytä kuitenkin muistaa, että arabit eivät edusta yksinomaan Islamia, vaan kuuluvat myös muihin uskontokuntiin. Maahanmuuttotilastojen tai opiskelijan kansallisuuden perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, mikä on maahanmuuttajien uskontotausta. Myös haastateltavat korostivat sitä, ettei pidä tehdä ennakko-oletuksia sen perusteella, että joku on kotoisin tietyistä maista tai maantieteelliseltä alueelta. Muslimimaiden kulttuurissa on eräitä perusluonteisia yhteisiä piirteitä. Niillä ei kuitenkaan ole välttämättä kosketuskohtaa uskontoon (Palva & Perho 2016, 9). Muslimeille islam on yhdistävä maailmankuva, joka tarjoaa moraalisen näkökulman elämän eri osa-alueille.

Vaikka muslimit jakavat yhteisen uskon, heillä on hyvin erilaisia kulttuurisia identiteettejä ja taustoja. (Rissanen 2014, 28) Haastatteluissa islam nähtiin usein melko yhtenä asiana, eikä erilaisten suuntausten tai koulukuntien eroja tuotu esille. Useampi opettaja mainitsi tiedostavansa kuitenkin islamin monimuotoisuuden.

*”islaminuskoisissa on niin erilaisia, jotka on semmosii kovasti uskovaisia toiset on vaan tapauskovaisia ja toiset on jättäny uskonnon kokonaan” (H7)*

*”Ensinnäkään ei välttämät kaikki oo muslimeja, tai niillä voi olla ihan erilaisii suhtautumisii siihen uskontoon” (H1)*

Hämeen-Anttila (2008) mainitsee, että usein länsimaissa islam käsitetään herkemmin yhtenä kokonaisuutena, eikä sen opillista, kulttuurista ja alueellista monimuotoisuutta hahmoteta. Haastateltavat kuitenkin ilmaisivat tiedostavansa uskontojen ja kulttuurien monimuotoisuuden suhteellisen hyvin.

Vaikka edellä Kähösen (2016) mainitsema islamin näkyvämpi uskonnollinen ilmaisua, olisikin yksi syy sen näkymiselle myös koulutuskontekstissa, ei tätäkään voida pitää kaikkia muslimeja koskevana piirteenä. Islam näkyy myös siksi, että siihen kiinnitetään koko yhteiskunnassa ja erityisesti mediassa eniten huomiota. Tämä voi vaikuttaa myös siihen, miten ihmiset havainnoivat ympäristöään. En tarkoita, että tämä olisi selittävä syy islamin näkymiselle, mutta voi osaltaan vaikuttaa siihen, miten asiat näyttäytyvät myös arkipäivässä, mitä huomaamme ja mitä emme. Ainakin siihen, miksi koulutuksissa muut uskonnot eivät näy voi olla yhtenä syynä se, ettei niiden symboleja tai ilmenemistä tunneta niin hyvin.

Haastateltavat tunsivat ja tunnistivat eniten Islamin tapoja. Yleensä puhe liittyi arkisiin käytäntöihin ja elämäntapaan, kuten rukoushetkiin, joista suurin osa haastateltavista puhui. Rukoilemiseen, ramadanin viettoon sekä siveyssääntöihin, kuten ruokailuun ja pukeutumiseen liittyvät kysymykset nousivat keskeisiksi.

Islamiin uskovalla muslimilla on viisi rituaalista velvollisuutta, islamin viisi peruspilaria, joiden kautta hän ilmaisee Jumalan tahtoon alistumista sekä yhteisöön kuulumista. Nämä viisi peruspilaria ovat 1) julkinen uskontunnustus 2) päivittäiset rukoukset 3) vuotuinen almuvero 4) paasto ramadan- kuukauden aikana sekä 5) pyhiinvaellus Mekkaan vähintään kerran elämässä. (kts. Ketola 2008, Hämeen-Anttila

2004) Tutkielman aineistossa kohta 2 ja 4, eli rukoukset ja paasto olivat keskeisiä, joten keskityn seuraavassa vain niiden käsittelyyn.

#### **5.4.1 Rukoileminen**

Islamin jumalanpalveluselämän ytimessä on viisi kertaa vuorokaudessa toimitettava rukous, joka perustuu profeetta Muhammedin sunnaan, eli määräykseen tai normiin. Rukouskutsu toimitetaan viidesti päivässä moskeijan minareetista. Rukoukset ajoittuvat eri vuorokaudenaikoihin. Keskipäivän rukous toimitetaan auringon jätettyä lakikorkeutensa. (Ketola 2008,180-181) Keskipäivän rukous on myös ainut rukoushetkistä, joka osuu koulu- tai kurssiaikoihin ja haastateltavien kertoman mukaan saattaa aiheuttaa erikoisjärjestelyjä ja neuvottelemista. Rukoukset voidaankin suorittaa missä tahansa, myös koulussa.

Lähes kaikki opettajat puhuivat rukoilusta, mutta hieman erilaisin painotuksin. Seuraavassa tarkastelen sitä, minkälaisia kohtaamisia rukoiluun liittyvät kysymykset olivat muodostaneet opettajan ja opiskelijoiden välillä.

Koska harvoissa länsimaissa on muslimeille mahdollisuutta kuulla rukouskutsua minareetista, joskus rukouskutsu laitetaan kännykkään. Joidenkin islamilaisten keskuudessa on myös muotia käyttää rukouskutsua puhelimen soittoäänenä. Tätä tapaa ovat jotkin traditionalisti-islamilaiset paheksuneet. Koulutuksessakin voi kuulla rukouskutsun opiskelijoiden kännyköistä, kuten yksi haastateltava kertoi.

*“Tänään mä mokasin. Tuli rukouskutsu kännykästä oooooaajjah, sit mä rupesin matkimaan näin oooooaajjah, sit yks: - Opettaja ei, ei voi laulaa tai ei tätä ei voi laulaa. Mä sanoin, et aijaa et Allah ei tykkää. - Joo Allah katsoisi vihaisesti....., oi, oi opettaja tämä ei ole laulu.” (H7)*

Luokkatilassa erilaiset tilanteet ovat spontaaneja ja kuten moni haastateltava toi esiin “yllättäviä”. Jokikokon (2010) huomio siitä, ettei ole olemassa mitään didaktisia reseptejä erilaisten kohtaamisten jäsentämiseen on tärkeä. Kohtaamisissa on aina monia osatekijöitä ja niitä on tarkasteltava omassa kontekstissaan. Kuten edellisen kommentin aloituksesta käy ilmi, opettaja mainitsee itse toimineensa epäsensitiivisesti, ”mokanneensa”.

Talib (1999;2002) sanoo, että opettajan vahva ja lämpöä ilmaiseva persoona on tärkeä työväline. Voidaankin ajatella, että jos opiskelijat kokevat opettajan muuten lämpimänä, voidaan opettajan epäsensitiivisyys ja sen auki purkaminen yhdessä nähdä nimenomaan interkulttuurisena oppimisena. H6, H7 ja H10 puhuivatkin siitä, että kulttuuriin ja uskontoon liittyvistä asioista tulisi voida puhua ja kysyä avoimemmin opiskelijoiden kanssa pelkäämättä rikkovansa sensitiivisyyden rajoja. Tätä asennetta kutsun pluralistisen avoimeksi. Jokikokon mukaan (2002, 85) interkulttuurinen kasvu on kokonaisvaltainen prosessi, jossa ihminen joutuu punnitsemaan omia kulttuurisia asenteitaan, arvojaan ja normejaan sekä käyttäytymistään. Haastateltavan kokemus on hyvä esimerkki siitä, miten opettaja joutuu arvioimaan omaa käyttäytymistään ja omia reaktioitaan erilaisissa tilanteissa ja myöntämään myös virheensä. Oppiminen tapahtuu juuri oman toiminnan reflektoinnin kautta. Kimanen ja Innanen (2019,4) kuvaavat sensitiivisyyttä kykynä tarkastella reflektiivisesti omaa maailmankatsomustaan ja ihmiskäsitystään, ja sitä kautta lähestyä myös oppilaan ajattelussa vaikuttavia kulttuurisia ja katsomuksellisia tekijöitä joustavasti. He myös kritisoivat sensitiivisyys sanaa katsomusten ja kulttuurien kohtaamisen yhteydessä sen varovaiseen suhtautumistapaan viittaavien piirteiden vuoksi.

Päivittäistä rukousta käsiteltiin eniten tilaratkaisujen näkökulmasta. Osa haastateltavista koki, että oppilaitoksen puolesta oli hankala järjestää tilaa rukoukselle. Rukouksesta käytiin neuvotteluja sekä opiskelijan ja opettajan välillä sekä työnantajan ja opettajien välillä. Kaksi opettajaa korosti, että rukous on opiskelijan oma asia, josta hän on itse vastuussa. Rukous nähtiin siten yksityisenä asiana, johon opettajan ei tarvitsisi ottaa kantaa tai puuttua. Opettajalla ei heidän mielestään ollut muuta roolia, kuin korostaa yhteisiä sääntöjä, kuten sitä, että tunnilta ei lähdetä kesken ulos. Uskonnon henkilökohtaisuus korostui. Suurempi osa koki, että rukoukseen joutuivat ottamaan kantaa myös muut kuin itse rituaalin suorittaja.

*“just tää rukous, mikä aina puhuttaa, et haluaa rukoilla niin ku kouluajalla ja sit niin ku, et voiko tunnilta lähtee rukoilee ja missä on se rukouksipaikka, koska meil ei kauheesti oo sellaista niin kun, mitään sellaista tilaa, meil ei oo mahdollisuutta antaa, meil on niin täynnä tää talo, meil ei oo myöskään mahdollista antaa sellaista tilaa missä vois rukoilla ja joskus on ollu ohjeena jopa se ,että jos joku rukoilee jossain käytävällä niin hänet pitää pysäyttää ja ei saa*

*päästää mihinkään luokkaan, niin että jotaki  
paloturvallisuusasioita ja kaiken maailman juttuja.” (H5)*

Rukoiluun suhtauduttiin eri koulutuspaikoissa eri tavoin ja opettajalla tai ”firmalla”(H4) oli valtaa päättää siitä, saisiko opiskelija tilan rukoilulle vai ei. Kuten edellisestä kommentista ilmenee, opettajia oli oppilaitoksen taholta pyydetty jopa estämään tai pysäyttämään rukoileminen.

Opiskelijat asettuivat siten epätasa-arvoiseen asemaan rukoilemisen suhteen, riippuen opettajasta tai oppilaitoksesta. Moni ilmaisi, että asiaa oli pohdittu esimiesten kanssa. Yhdessä oppilaitoksessa oli harkittu esimiehen kanssa ratkaisua erillisestä hiljaisesta tilasta, joka koskisi kaikkia opiskelijoita, ei vain muslimeja.

*”että sit se on tavallaan kaikille, että sit kuka haluaa meditoida tai kuka haluaa rukoilla, et se on semmonen rauhottumisen tila niin ku kaikille.” (H6)*

Kaikki katsomukset huomioivilla ratkaisuilla tavoitettaisiin parhaiten uskonnonvapauden ja yhdenvertaisuuden tavoitteet. Mikään ryhmä ei nousisi erityisasemaan tai saisi erityiskohtelua. Opettajan ei välttämättä tarvitsisi neuvotella asiasta, jos tila olisi kaikkien tiedossa ja käytössä. Ratkaisu olisi myös sekulaarin ihanteen mukainen, koska uskontoon viittaava sanasto on poistettu ja korvattu neutraalilla rauhoittumisen termillä. Auki jäi olisiko tämä kaikille opiskelijoille mieluinen ratkaisu. Haastatteluissa ei tullut esiin, että muslimeille myös Mekkaan päin osoittava rukoussuunta, *qibla*, on tärkeä. Se voidaan merkata näkyviin esimerkiksi pienellä nuolella. (kts. Hämeen-Anttila 2004, 122)

Kaksi opettajaa mainitsi, että oppilaitoksen puolesta oli kirjoitettu imaamille, koska rukoilu häiritsi joko opetusta tai yleistä järjestystä.

*”No esimerkiksi siinä, et kesken opetuksen pitäis päästä rukoilemaan. Oli yks tyyppi, jonka mä ristinki rukoilijasirkaks, kun se koko ajan se halus mennä rukoilemaan ja sitten tota niin se oli vähän heikkoki tää opiskelija, ja sitte mä sanoin, et mä tiedän, et mul on semmonen tuntuma että, niitä rukousaikoja voi siirtää, et sä voit niin ku tauolla hoitaa sen homman, ja se ei uskonu, ja mä sit*

*sanoin, et sopiiko et mä kirjoitan imaamille kirjeen, et imaami selittää sulle sen asian. “(H9)*

Opettaja oli selvittänyt internetistä, että rukousaikoja voisi siirtää joustavasti. Hän oli siten etsinyt itsenäisesti tietoa rukouksen velvoittavuudesta. Hän ajatteli, että jos imaami kertoisi opiskelijalle asian, voisi se olla vakuuttavampi tapa muuttaa opiskelijan käyttäytymistä kurssilla. Puukari (2013, 86, kts. taulukko 1) on luokitellut monikulttuuristen ohjauskäytänteiden taitoina, ohjaajan mahdollisuuden kysyä neuvoa esimerkiksi uskonnollisilta johtajilta, jos se on avuksi ohjauksessa. Näin opettaja olikin toiminut. Opettajan huoli koski ”heikon” opiskelijan oppimista, joka asettui vastakkain opiskelijan uskonnollisen tavan ja sen harjoittamisen tarpeen kanssa. Asia päättyi siihen, ettei opiskelija ollut uskaltanut näyttää kirjettä imaamille ja suostui opettajan ja kurssin sääntöihin. Opettaja ja opiskelija joutuvat kohtaamisissaan käyttämään erilaisia strategioita ja neuvottelutapoja, joissa vaikuttavat kummankin henkilökohtainen tapa käyttää ja ilmaista omaa kokemustaan ja maailmankuvaansa. (Talib 1999,139).

Opettajaa ohjaa ammatissaan ensisijaisesti pedagoginen ajattelu ja opetussuunnitelman tavoitteet. Vaikka henkilökohtainen uskomusjärjestelmä vaikuttaa taustalla, opettajan ammatillisuus vaatii pedagogiseen ajatteluun sitoutumista. Opiskelija tulkitsee tilanteita oman maailmankuvansa ja uskomustensa kautta. Edellisessä esimerkissä näkyy selvästi, miten kaksi maailmankuvaa kohtaavat ja miten opettaja, mutta myös opiskelija yrittää sovittaa nämä yhteen. Opettaja voi käyttää sellaista koulun arvomaailmaa edustavaa kieltä ja käsitteistöä, joka on vierasta niille oppilaille, joiden kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tausta on erilainen kuin opettajan. (Talib 2000,113). Tässä esimerkissä opettaja yrittääkin yhdistää kaksi erilaista kieltä pyrkimällä käyttämään imaamia apuna.

Kahdessa muussa tapauksessa rukoiluun liittyvä puhdistautuminen, eli peseytyminen yleisissä wc-tiloissa oli aiheuttanut siisteysongelmia, joista muut opiskelijat ja opettajat olivat valittaneet. Rukoilijan on oltava rukousta suorittaessaan rituaalisesti puhdas, joka tarkoittaa kevyttä peseytymistä päästä jalkoihin. (Ketola 2008, 180) Rituaalisessa puhdistautumisessa erotetaan ns. suuri puhdistautuminen (*ghusl*) ja pieni puhdistautuminen (*wudu*), jossa pestään vain kädet ja jalat sekä pää. (Palva &Perho 2016)

*”...yritetään puhua, et älkää peskö jalkoja koulussa. Ja joskus ainakin meidän esimies on joskus keskustellu jonku imaamin kanssa, niin tota siitä asiasta tästä jalkojen pesuasiasta ja hän on sanonu, että riittää vaan tällanen joku symbolinen tai joku sellanen, et ei niitä tartte konkreettisesti pestä. Tietysti en tiedä sitte, mitä jokainen niin ku opiskelija sitte ite ajattelee siitä. (H5)*

Opiskelijat olivat ilmeisesti harjoittaneet pientä puhdistautumista koulun wc -tiloissa. Käytännössä wc-tilat olivat lainehtineet vettä ja käsisuihkuja oli jouduttu toisessa oppilaitoksessa poistamaan kokonaan tiloista. Koulutustahossa oli jouduttu ryhtymään järeämpiin keinoihin, pakottamalla puhdistautumisen loppumaan poistamalla käsisuihkut konkreettisesti wc-tiloista. Asiaa oli kuitenkin yritetty ratkoa uskonnollisen auktoriteetin avulla, jolla olikin ollut sopiva ratkaisu asiaan. Opettaja ei ollut kuitenkaan varma, sopisiko ratkaisu kaikille opiskelijoille, joka kertoo myös siitä, että opettaja tiedostaa islamin monimuotoisuuden ja erilaisten tapojen noudattamista säätelevät erilaiset tulkinnat.

#### **5.4.2 Perjantairukous**

Muslimimiesten tapa pyytää vapaata moskeijassa tapahtuvaa perjantairukousta varten aiheutti myös neuvottelutilanteita opiskelijoiden ja opettajien välille. Muslimien velvollisuus on osallistua perjantain jumalanpalvelukseen ja yhteisrukoukseen, joka toimitetaan perjantaimoskeijassa. (Ketola 2008, 180) Velvoittavuus koskee erityisesti miehiä. Tämä herätti haastateltavassa ihmettelyä

*”Juuri sekin, että niinku miesopiskelijat, että miksi sitte miesopiskelijat lähtee, mut naiset eivät lähde?” (H4)*

Naisille rukoukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Yhteistä opettajien kokemuksissa oli se, että miesopiskelijat pyysivät vapaata perjantairukouksen ajaksi. Siksi opettajat joutuivat neuvottelemaan aiheesta opiskelijoiden kanssa. Kokemukset kuitenkin vaihtelivat siinä, millä tasolla asioista neuvoteltiin ja antoivatko opettajat vapaata vai eivät.

*”Mä olen ratkassut sen asian sillä tavalla, että annan heille silloin oman tehtävän. He voivat mennä, mutta työt on tehtävä siitä huolimatta. Tästä ei oo tullu minkäänlaista konfliktia, ei tähän*



*päivään mennessä. Ei eikä niistä rukoushetkistä, mulla ei ole ollut ongelmia.” (H10)*

Opettajan mielestä poistuminen kurssilta aikaisemmin oli mahdollista, kunhan pedagogiset päämäärä saavutettaisiin. Tämä onnistui tehtävänannon avulla. Kaksi opettajaa kertoi opiskelijan olleen todella huolissaan siitä, jos osallistuminen evättäisiin koulutuksen takia.

*“No esimerkiksi sillain juuri ku oli tää perjantairukoushetki ja olis tarvittu että hän lähtee ja mä en antanu siinä tapauksessa lupaa kun hänellä oli muutenki poissaoloja, niin hänen kaverit tuli sit niin ku rinkiä mun ympärille ja ne niin kun kovasti sit, et hänelle voi tapahtua jotain niin ku pahaa, jos hän ei pääse sinne moskeijaan. Et ihan niin ku sellanen pelottava tunne siitä, että minäkö se olen se, jos en päästä niin ja hänelle tapahtuu jotakin, niin voidaanko minut vetää sitte siihen oikeesti että mä oon osasyllinen kun en päästänyt.... Vaikee tilanne olla tavallan niin ku tuomarina siinä, että miten.” (H4)*

Haastateltava oli ainut, joka oli kokenut neuvottelut uskonnon tavoista itseään uhkaaviksi. Kohtaamisissa ja neuvotteluissa ilmeni harvoin ylimaalliseen, kuten Jumalaan vetoamista. Perjantairukouksen yhteydessä uskonnon vakaumuksellinen ja uskomuksellinen sekä yliluonnollinen ulottuvuus tulivat muutamassa haastattelussa esiin. Edellisessä esimerkissä opettaja oli joutunut pohtimaan omaa asemaansa opiskelijan maailmankuvassa, jossa rukoilulla vaikuttaisi olevan suojaava vaikutus.

On myös vaikea tietää mitkä muut kuin uskonnolliset tekijät aiheuttavat opiskelijalle asian tiimoilta paineita. Uskonnollisen aspektin lisäksi paine osallistua yhteisiin tilaisuuksiin voi olla sosiaalista. Perjantairukous on yhteisöllisellä tasolla muslimeille tärkeä kokoontumishetki. Kotoutumisen kannalta integroituminen omaan ryhmään ja sen tilaisuuksiin osallistuminen voi olla tärkeää. Poisjääminen voi aiheuttaa ryhmän sisäistä sosiaalista painetta. Siten uskonnon kokemuksellinen ja rituaalinen taso sekoittuvat yhteisölliseen tasoon, jossa esimerkiksi ryhmän sisäinen kontrolli voi olla etusijalla.

Paloma -käsikirjan (2018, 60) mukaan maailmankatsomus, uskonnollisuus ja omaan uskontoon liittyvä tapa nähdä maailmaa ja ilmiöitä voivat vahvistaa ja suojata pakolaisten mielenterveyttä. Sitoutuminen omaan uskontoon ja siihen liittyvät uskomukset ja toiminnot, kuten rukoileminen, voivat toimia puskureina esimerkiksi mielenterveyden häiriöille. Uskonnollisuus ja oman uskonnon harjoittaminen myös vahvistavat ja ylläpitävät etnistä ja kulttuurista identiteettiä ja siten myös tunnetta kuulumisesta omaan yhteisöön.

Uskonnosta saattaa tulla maahanmuuttajalle jopa aikaisempaa tärkeämpi osa identiteettiä. Varsinkin ensimmäiselle maahanmuuttajasukupolvelle seurakunta edustaa usein kotia kaukana kotoa. (Tiilikainen 2003, 69) Ristiriita kurssiaikataulun ja omien tapojen välillä voi aiheuttaa opiskelijalle suurta painetta, kuten seuraavassa esimerkissä.

*“En minä voi mennä, sit se rupes itkemään, että Jumala ihmettelee missä x on. Mä sanoin sille, että eiköhän se sun jumalas näe, että sä oot nyt täällä sivistämässä itseäs, et niin ku et opiskele massassa.”*  
(H8) (x=opiskelijan nimi)

Sekä rukoilu että perjantairukoukseen osallistuminen kurssipäivän aikana asettui vastakkain opiskelun, sivistyksen, firman tapojen, siisteyskäsitusten, paloturvallisuuden, opiskeluaikojen ja taukojen ja koko opiskelun suhteen. Uskonnolliset tavat asettuivat vastakkain sekulaarin neutraalin tilan, itsensä sivistämisen ja opetusjärjestelyjen suhteen. H4 vertasi rukoilua “röökitaukoon”, joka mielestäni kuvaa hyvin kulttuurissamme hyväksyttyjä tapoja. Usein tupakoijille on oppilaitoksissa osoitettu tietty paikka ulkotiloissa. Tällaista osoitettua paikkaa opettajat kaipasivat myös rukoilulle. Luvan antaminen poissaoloille suhteutui myös opiskelijan oppimiseen tai aikaisempiin poissaoloihin. Opiskelijan oppiminen siis vaikutti jonkin verran siihen annettiinko hänelle lupa olla poissa kurssilta oman tapakulttuurin ylläpitämiseksi. Opettajat suhtautuivat kuitenkin rukoiluun kunnioittaen. Kaikkien asian esiin nostaneiden mielestä opiskelijalla oli oikeus suorittaa itselleen tärkeitä uskonnollisia tapoja myös kurssipäivän aikana. Se, millä tavalla asia toteutui, poikkesi eri oppilaitoksissa ja eri opettajilla.

### 5.4.3 Ramadan ja id al fītr -juhla

Muslimien paastokuukausi *ramadan* ja sen päättävä *id al fītr* -juhla olivat rukousten ohella toiseksi yleisin teema, joiden kautta uskonto ja opiskelijoiden kulttuuritaustat näkyivät koulutuksissa.

*”Ensimmäisenä tulee mieleen Islamin juhlat” (H9)*

*”Islam usko, koska heillä on rukoushetket ja on niinku ramadan -  
kuukausi ja id juhlat niin siellä sitten.” (H4)*

*”joskus ne vähän selittää mulle niit juttui tai esimerkiksi, miten  
ramadan on aina ykstoist päivää aikasemmin joka vuosi niinku,  
niin ku tulee ja jotenki tällasii asioit” (H1)*

Ramadan on muslimien paastokuukausi, jonka aikana on tarkoitus olla syömättä, juomatta ja tupakoimatta aamunkoiton ja pimeän tulon välinen aika. Ramadanin päättymistä seuraa kolme päivää kestävä id- juhla, jolloin syödään juhla-ateria, tavataan sukulaisia ja annetaan lahjoja. (Ketola 2008, 181) Id -juhlaa on usein verrattu suomalaiseen jouluun ja myös sen uskonnon varsinaiseen oppiin ja velvoitteisiin sitoutunut taso voi vaihdella muslimeilla maallisesta hartaampaan.

Kurssikontekstissa paastokuukauden kerrottiin joskus aiheuttavan opiskelijoissa väsymystä ja poissaoloja sekä vaikeutta keskittyä opiskeluun. Haastateltavat eivät kuitenkaan olleet kokeneet tätä kurssin kannalta kovin häiritseväksi ja mainitsivat, että tämä koski vain joitakin harvoja opiskelijoita. Enemmän opettajan pohtivat juuri ramadanin kohdalla sitä, mitä opettajan tulisi tietää ja mitä opettajan ei tarvitse tietää opiskelijan uskonnosta tai kulttuurista. Tarvitseeko esimerkiksi opettajan tietää, milloin ramadania vietetään?

H9 mainitsi, ettei muista tulevan ramadankuukauden ajankohtaa, joka hänen mielestään olisi ehkä hyödyllistä muistaa. Ramadankuukauden ajankohta vaihtelee vuosittain kuun kierron mukaan. Ei ole yksiselitteistä vastausta siihen, mitä kaikkea ja kuinka syvällisesti opettajan tulisi tietää opiskelijoidensa maailmankuvasta, tavoista ja käytännöistä. Tässä tutkielmassa opettajat olivat sitä mieltä, että tieto ei ole niin tärkeää, vaan tärkeämpää on oikeanlainen vuorovaikutus ja taito kysyä opiskelijalta itseltään hänen tavoistaan.

Ramadanin koettiin aiheuttavan jonkin verran väsymystä opiskelijoissa, mutta tätä ei pidetty yleisenä ongelmana. Sen katsottiin koskevan vain joitakin harvoja opiskelijoita.

*”tai sitte kun on ramadan, niin ihmiset on kauheen väsyneitä ja ei jaksais lähtee vaikka retkille” (H5)*

H1 ei ollut niinkään huolestunut opiskelijoiden ramadaniin liittyvästä väsymyksestä. Hän piti huolestuttavampana kohtaamiaan tilanteita, joissa opettaja ajattelee kaikkien opiskelijoiden viettävän ramadania ennakko-oletustensa varassa. Opettaja kutsui tätä opettajan suunnalta tulevaksi uskonnolliseksi paineeksi.

*“Sen tiedän kokemuksesta, että ei todellakaan, et ehkä siel on joku pari opiskelijaa, jotka esimerkiksi paastoo. Jos opettaja tekee tällasen oletuksen, et teidän pitää olla kuukausi syömättä, niin se on ihan hirveetä....mun mielest se on, mikä pitäis kaikille kotoutumiskouluttajille sanoa, että älkää puhuko siitä uskonnosta olettaen esimerkiksi, että opiskelijat on muslimeja. Et sehän on ihan niinku, et sehän on ihan järkyttävää... Jos joku opiskelija sanoo, niin sille yhdelle voi vastata, niin että aijaa, et hyvä juttu, et mitä se sulle tarkoittaa ja et mitä toivoisit, mut ei tehdä mitään sellasta muslimi- tai kulttuuri oletusta, et se on mun mielest todella epähienotunteista tai varsinkaan olettaa et joku paastoo. Näinhän ei tee todellakaan ku pieni osa niist muslimista ja ne voi joutuu kiusalliseen tilanteeseen siinä ryhmässä, ai niin et, et ne rupee siinä sit kilpailemaan jollain uskonnon tavoilla. “(H1)*

Haastateltava kertoi kohdanneensa yllä esitettyä lähestymistapaa joissakin kollegoissaan ja piti sitä erittäin vahingollisena. Haastateltava sen sijaan asennoituu opiskelijaan yksilönä haluamalla tiedustella, mitä ramadan juuri tietylle opiskelijalle tarkoittaa. Kommentti kertoo siitä, että opettaja pystyy tarkastelemaan Islamia monimuotoisena, erilaisia tapoja sisältävänä uskontona yleistämisen sijaan. Paloma -käsikirjan (2018, 61) mukaan ammattilaisten on hyvä tietää joistakin uskontojen erityispiirteistä, mutta he eivät kuitenkaan voi olettaa kyseisen asiakkaan toimivan ennakko-oletusten mukaisesti. Kuten aikaisemminkin on tullut esiin tiedot tietystä kulttuurista tai uskonnosta voivat joskus olla ennakkoluuloja ja stereotypioita muodostavia, jos ne eivät yhdisty asenteeseen, jossa ihminen kohdataan yksilönä.

Ramadanin ja id- juhlan viettoon liittyi neuvotteluja vapaapäivistä, joita opiskelijat halusivat pitää sekä paaston että juhlan aikaan. Pääsääntöisesti opettajat suhtautuivat vapaapäivien viettoon hyväksyvästi. Osa kuitenkin kertoi, että ELY -keskus ja Te-toimisto ovat antaneet selkeät ohjeet siitä, ettei omien juhlapäivien viettoon voi myöntää vapaapäiviä, joten poissaolo jäi opiskelijan omalle vastuulle. Koettiin, että selkeät ohjeet helpottivat opettajan päätöksentekoa ja roolia neuvottelijana näissä tilanteissa. Toisaalta H9 pohti, etteivät Te- toimiston ohjeet tue kovinkaan paljon opiskelijan omaa kulttuuri-identiteettiä. Monessa haastattelussa tuli esiin, että opettaja usein kertoo opiskelijalle, ettei vapaapäivän vietto ole mahdollinen, mutta viestitti mahdollisuutta omaan harkintaan päivän osalta. Opettajat suhtautuivat kunnioittavasti opiskelijoiden omiin tapoihin, eivätkä halunneet estää niitä etenkään, jos opinnot sujuivat muuten hyvin. Opiskelijan oppiminen ja edistyminen kuitenkin huomioitiin, kun uskontoon liittyvistä vapaapäivistä neuvoteltiin.

Useampi opettaja pohti, että opiskelijat voisivat myöhemmin työpaikoilla ottaa palkatonta vapaata juhlapäivien ajaksi. Moni pohti myös sitä, että kurssikontekstissa ei kaikkien juhlien vietolle voida antaa vapaata, koska muuten vapaata joutuisi myöntämään tuon tuosta. Ramadan ja id- juhla sekoittuivat puheessa toisinaan yhdeksi.

*“Sit se on tavallaan vähän sellanen loputon suo, että jos antaa ramadanin ja jonkun juhlapäivän vapaaks, niin sitte täytyy antaa venäläisille joku toinen päivä ja sitten joillekin muille joku toinen päivä.” (H5)*

Yleisesti omien tapojen ja suomalaisten tapojen yhteen sovittaminen on kotoutumisessa tärkeä kysymys. Kaikki haastateltavat suhtautuivat myönteisesti erilaisten omien uskonnollisten tapojen harjoittamiseen niin kurssilla kuin sen ulkopuolella, kunhan se ei estäisi pedagogisia päämääriä ja hankaloittaisi opiskelemista ja kotoutumista yleensä. Osa ajatteli, että ” *niitä ei voi viettää täällä Suomessa samalla tavalla.* ” (H8) Yleisesti omien tapojen ja suomalaisten tapojen yhteensovittaminen on kotoutumisessa tärkeä kysymys. Muutkin haastateltavat katsoivat kompromissien tekemisen välttämättömäksi. Maahanmuuttajilla, niin kuin muillakin suomalaisilla vähemmistöillä on yhdenvertaisuuslakiin perustuva oikeus ylläpitää omaa kulttuuriaan, katsomustaan ja kieltään. Oikeuksiin kuuluu myös uskonnonvapaus. Joskus oman kulttuurin arvot ja käytänteet voivat esittäytyä jännitteisessä suhteessa integroitumispäämäärän kanssa.

Ideaalina on monikulttuurisen identiteetin kehittyminen, jossa sekä uuden kulttuurin ja oman kulttuurin kieli, tavat ja arvot yhdistyvät tasapainoisella tavalla. Identiteetti on rakennettava aina uudelleen uudessa kulttuurissa ja mitä erilaisempi kulttuuri on, sitä vaikeampaa sen rakentaminen on (Talib 2005, 46-47).

Uskontoon liittyvistä juhlapäivistä vain ramadan tunnettiin nimeltä. Muiden uskontojen juhlapäiviä ei osattu nimetä, vaan niistä puhuttiin esimerkiksi ”*hindulaisten tai buddhalaisten tai vietnamilaisten*” juhlina. Ramadan ja siihen liittyvä id -juhla olivat selvästi opettajille tuttuja.

Ramadanin viettoa Helsingin Sanomien kuvissa pro gradu- tutkielmassa tarkastellut Riita Ince (2015, 42) mainitsee, että lehtiartikkelien perusteella työn ja uskonnon yhteensovittamiselle suomalaisten instituutioiden, kuten sairaaloiden ja koulujen kontekstissa islamin uskonnon harjoittamiselle annettiin hyvin tilaa. Tulkinnaa varaa on sillä, ihmisoikeuksien rinnalle kehitellyissä kansainvälisissä standardeissa mainitaan, että uskonnonvapauden nimissä ihmisellä on vapaus viettää uskonnollisia juhlia ja noudattaa niitä. Työnantajan taas tulee kohtuullisella tavalla huomioida työntekijän uskonto ja vakaumus sekä heidän tarpeensa harjoittaa uskontoa työpaikalla. (Hyvärinen ja Leino-Nzau 2013, 7-8). Opettajat toivat esiin työelämänäkökulman usein, joka viestii ammatillisesta suhtautumistavasta aihetta kohtaan. Kotoutumiskoulutusten virallisesti tärkeimpänä päämääränä on työelämään integroituminen.

Opettajat suhtautuivat uskonnon harjoittamiseen ja uskonnollisten juhlien viettämiseen koulupäivän aikana myönteisesti, mutta erilaisia neuvotteluja jouduttiin käymään niin opiskelijoiden, opettajien työnantajien kuin joskus myös imaamien kanssa. Opettaja saa näissä kohtaamisissa neuvottelijan roolin, joka yrittää sovittaa koulutilan, kurssiaikataulut, pedagogiset tavoitteet sekä opiskelijoiden tarpeet ja toiveet yhteen.

## **5.5 Islamin siveyssäännöt**

Erilaiset säännöt ja rajoitukset sekä myös kilvoittelu näistä nousivat islamiin liittyvänä teemana esiin haastatteluissa. Edellisen kappaleen esimerkissä H1 pohti, että opiskelijat saattaisivat opettajan ennakko-oletusten vuoksi joutua kilpailemaan uskonnollisten tapojen noudattamisella. Useampi opettaja kertoi kohdanneensa kilvoittelua

opiskelijoiden välillä. Muista uskonnoista ei vastaavia henkisen elämän säädöksiin ja kilvoitteluun liittyviä tapoja noussut kurssikontekstissa esiin.

Säädökset liittyivät ruokaan, pukeutumiseen, musiikin kuunteluun sekä miesten ja naisten välisiin kontakteihin. Opettaja oli tilanteissa joko neuvottelijan, tarkkailijan tai oppijan roolissa. Etenkin naista koskevissa kysymyksissä opettajat ilmaisivat myös huolestuneisuuttaan opiskelijan ja yleensäkin joidenkin naisopiskelijoiden tilanteesta. Joskus opettajan roolina oli myös olla yhteydessä muihin tahoihin, jotka voisivat auttaa opiskelijaa.

Vaikka monia käyttäytymissäädöksiä ei suoraan voi liittää tietyn uskonnon opilliseen perustaan tai tiettyyn yhteisöön, on uskonnolla iso rooli niin siveyssääntöjen erilaisten tulkintojen kuin rooliodotusten perustelemissa.

Tarkastelen ensin niitä säädöksiä, joilla on selkeämpi uskonnollinen perusta, kuten ruokaan tai pukeutumiseen liittyvää keskustelua.

### **5.5.1 Halal-haram**

*“kurssin juhlien järjestelyt, että missä kaikessa oikeesti onkaan liivatetta ja sikaa käytetty niin... en kyllä edelleenkään muista kaikkia koodeja, että missä on sitä liivatetta mahdollisesti tai todennäköisesti käytetty sikaa, niin se ois yks asia mikä ois, se tulee kyl vähän niin kuin se on tullu useamminkin eri ryhmissä...että tässä on tämä ja tämä koodi, jooh, et ei niitä kyllä edelleen en muista ulkoa et mitä ne on. Täytyy vähän tarkistaa.” (H9)*

Opettaja on tietoinen siitä, että islamilaiset eivät voi syödä juhlissa ruoka-aineita, jotka sisältävät sikaa tai liivatetta. Säädös perustuu islamilaisen lain rituaaliseen ulottuvuuteen, jossa ruoka-aineet jaetaan sallittuihin, *halál* ja kiellettyihin, *harám* Koraanin neuvojen mukaan. Keskeisimmät niistä liittyvät viinin, sianlihan sekä epäislamilaisesti teurastetun lihan nauttimisen kieltoon. (Hämeen-Anttila 2008, 166) Opettaja pohtii, tulisiko hänen muistaa ruokien liivatetta koskevat e-koodit ulkoa, jotta voisi välttää niiden ostamisen yhteisiin juhliin. Tilanne olisi sama esimerkiksi vegaaniruokavaliota noudattavien kanssa opettajan osalta. Suomalaisen peruskoulun kouluruokailussa on huomioitu kaikkien opiskelijoiden erityisruokavaliot, mutta opettaja ei voi olla vastuussa tai velvollinen niitä muistamaan. Terveiden ja

hyvinvointilaitoksen mukaan erityisruokavalioita tarjoillaan kouluissa, joko terveydellisistä, eettisistä tai uskonnollisista syistä. (THL 2019)

Kotoutumiskoulutuksissa asia ei ole samalla tavalla keskeinen, koska yhteistä ruokaa ei ole tarjolla. Opiskelijat tuovat omat eväät kursseille mukanaan ja pystyvät siten helposti noudattamaan omanlaisia ruokailutottumuksiaan. E-koodeja pohtiva opettaja haluaa toimia sensitiivisesti ja opiskelijoiden tarpeet huomioiden. Sama opettaja kertoi, että ruoka-asia oli tullut hänelle yllätyksenä kursseja aloitellessa. Siten opettajan tieto eri ruokasäädöksistä on syntynyt ammatissa oppimisen kautta ja vaikuttanut opettajan toimintaan siten, että hän kauppaan mennessään pyrkii ostamaan *halal*- elintarvikkeita koulun yhteisiin juhliin.

Myös H6 oli kokenut, että uskonnot tulevat esiin kursseilla juuri erilaisina juhlapäivinä ruokasäädösten muodossa, erityisesti muslimien keskuudessa. Muutenkin eri kulttuurit näyttäytyivät koulutuskissa opettajien mukaan ruuan tarjoamisen kautta. Ruoka saattaa monessa kulttuurissa olla merkittävämpi osa sosiaalista kanssakäymistä ja tärkeä vieraanvaraisuuden merkitsijä. Opettajat mainitsivat, että opiskelijat voivat tarjoilla ruokaa kurssilla myös id -juhlan yhteydessä.

Kaksi opettajaa (H5, H6) puhui muslimitaustaisten opiskelijoiden joskus kilvoittelevan ja huomauttelevan toisilleen, mikä on sallittua ja mikä epäsallittua. Kulttuurisen tai uskonnollisen ryhmän sisäinen kontrolli näkyi näissä tilanteissa. Maahanmuuttaja joutuu vieraaseen kulttuuriin tullessaan tekemään valintoja siitä, miten ja kuinka tiukasti noudattaa omia uskonnollisia tai kulttuurisia tapojaan uudessa ympäristössä. Tämä voi joskus aiheuttaa uskontoryhmän sisällä kilvoittelua, joka tutkielman aineiston mukaan näyttäytyi ulospäin vitsikkäänä kiusoitteluna ja kisailuna, mutta myös vakavana henkisenä painostuksena, kuten seuraavassa luvussa tulee esiin. Tiilikainen (2006, 145-151) huomauttaa, että esimerkiksi somalikulttuurissa eri yksilöt tulkitsevat ruokasäädöksiä erilaisin tavoin.

Opettajat tekivät huomioita, mutta eivät välttämättä olleet aktiivisina osallisina ruoka tai muita säädöksiä koskevissa keskusteluissa, jotka opiskelijat käyvät usein omalla kielellään. Siksi opettajalla jää myös paljon arvauksen ja erilaisten tunnelmien varaan se, mistä opiskelijat puhuvat ja tapahtuuko luokkatilassa joitakin asioita, joihin opettajan tulisi puuttua. Tässä opettaja tarvitsee herkkyyttä tulkita ryhmän dynamiikkaa ja tapahtumia.



H7 toi esiin, että yksi islaminuskoinen opiskelija ei voinut kuunnella musiikkia ja poistui kurssin aluksi luokasta, kun opettaja oli laittanut musiikkia soimaan. Opettaja kertoi vähentäneensä musiikin kuuntelua ryhmässä, ja opiskelijakaan ei enää poistunut luokasta. Jonkinlainen hiljainen kompromissi oli saatu aikaiseksi. Opettaja kuvaili, että opiskelijan käytös oli vaikuttanut opettajan opetusmenetelmien valintaan, mutta ajatteli myös, että opiskelijan on hyvä nähdä, miten suomalaisessa kulttuurissa toimitaan. Opettaja myös yrittää ehkä asettua opiskelijan asemaan tuomalla puheeseen islamin jumalaa tarkoittavan termin Allah, ja miettimällä, että jumalalle musiikinkuuntelu voisi lopulta olla ihan ok.

*“et jos me toimmme näin se ei välttämättä ole paha asia siinä tai syntiä tai ehkä Allah voi katsoo, et tää on ihan okei. Mut se kieltämättä mä en voi sille mitään, mut se vähän vaikutti.”(H7)*

Monikulttuuriset kohtaamiset muuttavat kummankin osapuolen ajatuksia, tapoja ja suhtautumista asioihin, siksi akkulturaatioprosessin on katsottu olevan kaksisuuntainen ja koskevan vuorovaikutuksen molempia osapuolia. Sama opettaja pohti, miten uuden kohtaaminen vaikuttaa opiskelijoihin.

*”miten paljon niin kun islaminuskoisista maista tulevien käsitykset, öö, et tuleeko niistä Suomessa tavallaan tiukempia sen uskonnon ja uskontoon liittyvien sääntöjen suhteen, et miten paljon semmosta tapahtuu, voisin kuvitella et näin tapahtuu, koska pelätään et ne ulkoset vaikutukset sitte nää uudet asiat ja ilmiöt, et ne jotenki vähän rapauttaa sitä omaa, et ollaan niin ku tiukempia ja kuinka paljon sit tapahtuu sitä, et niin ku mieki tiedän opiskelijoissa kun mieki kysyn et millasta tääl on ollu suomessa kun sä vertaat siihen millasta sä aiemmin ajattelit et täällä on. Ei tää ole olleenkaan niin paha, oli yks vastaus, et se oli miust, sit mie ajattelin et maahanmuutosta voi olla myöski paljon hyötyä ja seurata hyviäki asioita, että koska kyllähän se viesti sinne kotimaahan menee, että ei tää oookkaan niin syntinen ja paha ja kamala tämä länsimainen.”(H7)*

Pauhan (2017; 2017,106) mukaan uskonnonharjoituksen aste usein vähenee maahanmuuton myötä. Etenkin nuoret saattavat etääntyä uskonnosta ja samastua

länsimaalaiseen kulttuuriin. Tämä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen totuus, sillä uskonnollisuus voi myös joidenkin kohdalla lisääntyä ja voimistua maahanmuuttotilanteessa. Ympäröivän yhteiskunnan asenteet vaikuttavat siihen, minkälaisiksi maahanmuuttaja kokee oman uskontonsa. Ennakkoluuloisessa yhteiskunnassa omasta uskonnosta voi tulla entistä tärkeämpi identiteetin määrittäjä.

Yleisesti ottaen maahanmuuttaja joutuu muokkaamaan omia tapojaan sopiviksi uuteen kulttuuriin. Kotoutumiskoulutus on paikka, jossa tapojen yhteensovittamista voi harjoitella ja jossa niistä pitäisi pystyä avoimesti keskustelemaan. Akkulturaatio ei ole koskaan yksisuuntaista. Siksi opettajalla on tärkeä rooli opiskelijan identiteetin kehityksen tukemisessa.

### **5.5.2 Pukeutuminen**

Musliminaisten ja -opiskelijoiden pukeutuminen on tema, joka on aiheuttanut ehkä eniten polemiikkaa maahanmuuttajien tapoihin liittyvässä keskustelussa Euroopassa. Etenkin Ranskassa, jossa valtion *laïcité*-periaate eli tunnustuksettomuuden periaate on johtanut usein uskonnollisen pukeutumisen rajoittamiseen. (Sorsa 2016, 45) Keskustelu on ollut kiivasta, koska periaate mahdollistaa julkisissa oppilaitoksissa uskonnollisten symbolien, myös huivin käytön kieltämisen. *Pew research centerin* (2019) selvityksen mukaan hallitusten toimeenpanemat uskonnolliset rajoitteet ovat lisääntyneet koko Euroopan alueella viimeisen vuosikymmenen aikana.

Suomessa asiaan on julkisella taholla suhtauduttu myönteisemmin, vaikka keskustelua aiheesta on käyty. Oman uskonnon harjoittaminen ja sen mukainen pukeutuminen tai pukeutumatta oleminen on periaatteessa ihmisoikeusperustaista, mutta tulkinnan ja harkinnan mahdollisuuksia on olemassa myös valtiokohtaisesti. (Sorsa 2016, 42-44). Kotoutumiskoulutuksissa kuten ei muissakaan suomalaisissa kouluissa ole asetettu pukeutumiselle minkäänlaisia rajoitteita. Suomen lainsäädännön ja uskonnonvapauden mukaan ihmisellä on oikeus pukeutua kulttuurinsa mukaisesti.

Moni haastateltava mainitsi musliminaisten pukeutumisen, ”*huivin, kaavun, kansallispuvun hijabin tai niqabin*” käyttämisenä. Kaksi opettajaa puhui *burkhasta* ja siitä, että opettaja voi pyytää opiskelijaa näyttämään kasvonsa, jos henkilöllisyys täytyy tunnistaa. *Hijab* tarkoittaa peittävää pukeutumista, joka jättää paljaaksi vain kasvot ja kädet, mutta myös käyttäytymiskoodistoa, jolla tarkoitetaan säädyllistä käyttäytymistä

julkisuudessa, jossa mies ja nainen erotetaan toisistaan. *Niqab* on kasvot peittävä hunttu, kun taas *burkha* on koko vartalon ja myös kasvot peittävä asu. (Akar, Sakaranaho 2004, 185-187) Nämä ovat Suomessa käyteyleisesti käytössä olevat nimitykset islamilaisten naisten pukeutumisesta. Islamilaisessa maailmassa naisten erilaisille asuille on olemassa kuitenkin laaja kirjo erilaisia nimityksiä alueesta ja pukeutumistyylistä riippuen. Tämä monimuotoisuus tulee harvemmin esiin naisten pukeutumisesta puhuttaessa.

H1 ilmaisi, ettei kiinnitä enää pukeutumiseen minkäänlaista huomiota. Myös H8 mainitsi, että vuosien työkokemuksen jälkeen monet kulttuurin tai uskontoon liittyvät asiat tulevat itsestäänselvyyksiksi, eikä niihin tule kiinnitettyä enää huomiota eroina.

H1 ei myöskään halunnut tehdä pukeutumisen perusteella suoria johtopäätöksiä siitä, mitä mahdollista uskontokuntaa opiskelija edustaa.

*... et tietysti jonku pukeutumisen perustella voi jotain päätellä.  
Esimerkiksi, jos ajattelee että jollain, joku pitää hijabia tai niqabia,  
niin voi ajatella, että ehkä hän on tota muslimi. (H1)*

Islamilaisten naisten huivin käyttö kietoutuu vain osin uskontoon ja sillä voi olla muitakin poliittisia tai identiteettikysymyksiin liittyviä merkityksiä käyttäjälleen. Siten opettajan varovainen tulkinta viittaa sensitiivisyyteen ja tietoisuuteen pukeutumiskeskustelun ja huiviin pukeutumisen motiivien monimuotoisuudesta.

Useampi opettaja pohti käytäntöä huivin käyttöä erityisesti työelämänäkökulmasta.

*”mikä oikeesti on vähän hankalaa niin ku se pukeutumien, et miten sit pystyy olemaan lähihoitajan työssä, niin ku tai silleen, et vähän vaikeeta, et kyl siit täytyy vähän niin ku luopua asuista että pystyy työskentelemään. ”(H2)*

Suomessa sosiaali- ja terveysministeriö on sallinut huivin käytön esimerkiksi sairaanhoitajan työssä (Akar&Sakaranaho 2004, 184), joten sen ei pitäisi olla varsinainen este myöskään päiväkodissa tai lähihoitajan työssä, jotka haastateltavat mainitsivat. Kuitenkin haastateltavien huoli on aiheellinen, koska Akar ja Sakaranaho (2004, 184) mainitsevat myös, että huivi näyttäisi olevan selkeä este naisten työnsaannille. Kotoutumiskoulutuksen pääasiallinen tavoite on opiskelijoiden työllistyminen. Opettajat toivat kommentteissa esiin, että he pohtivat opiskelijoiden tapojen suhdetta työelämään ja mahdollisuuksiin työllistyä. Opettajat tiedostavat

työelämässä vallitsevan syrjinnän suhteessa huivin käyttöön ja pohtivat jonkin verran sen vaikutusta. Opettajat mainitsivat, ettei kotoutumiskoulutukseen kuuluvien työharjoittelujen osalta ei ollut syntynyt kuin hyvin vähän ongelmatilanteita tai ennakkoluuloisuutta opiskelijoiden pukeutumiseen tai uskonnolliseen käyttäytymiseen kuten rukoukseen liittyen. H10 mainitsi, että tietämättömyys on suurin syy ennakkoluuloihin. Jos sellaisia ilmaantui, hänen mukaansa opettajan tehtävänä on ottaa työnantajan kanssa asiat esiin ja keskustella niistä. Hän korosti neuvonnan ja keskustelun merkitystä suhteessa ennakkoluuloihin, joita koulutuksiin kuuluvien työharjoitteluiden yhteydessä oli esiintynyt. Vain muutama opettaja oli havainnut työnantajilla ennakkoluuloja, mutta ne eivät olleet yleisiä.

Pääsääntöisesti puheeksi nousi opiskelijoiden pukeutuminen, mutta muutama haastateltava pohti myös länsimaisen muodin ja omaan pukeutumiseen liittyviä merkityksiä.

*“en mä oo kokenu niin ku, et esimerkiks mun juttui esimerkiks pukeutumista tai että jos nyt on itellä vaikka minihame päällä tai mitään tällasta, et en mä koe mitenkään et mä oisin niinku loukannu jotain. Meijän opiskelijat on pukeutunu johonki kaapuihin ja muihin rouvat useesti, niin tota et en mä koe et ne mitenkään, et ne tavallaan niin ku, et ei ne paheksu.” (H3)*

*”hekin näkevät, että tää ei ole niin kamala paikka, vaikka täällä nyt naiset menee shortseissa ja näin”(H7)*

Pukeutumiskysymyksessä tuli myös oman yhteisön sisäinen painostus esiin. Yksi haastateltava kertoi opiskelijasta, jota yhteisön muut jäsenet kiusaavat koulumatkalla huivittomuuden vuoksi. Opettajalla oli rajalliset mahdollisuudet puuttua asiaan, sillä kiusaaminen tapahtui koulun ulkopuolella, eikä kuulemma näkynyt koulussa. Myös opiskelijoiden kommunikointi opettajalle vieraalla kielellä voi olla esteenä sille, että opettaja ymmärtäisi tai voisi jotenkin puuttua tilanteisiin. Opiskelija oli kuitenkin uskaltanut kertoa asiasta opettajalle, joka osoittaa luottamusta opettajan ja opiskelijan välillä.

*... hän ei käytä huivia, hänel on parisuhde suomalaisen miehen kanssa. Häntä kiusataan koulumatkalla siitä, että, hän ei käytä*

*huivia. Afgaaniyhteisön jäsenet jotkut kiusaavat häntä, haukkuvat rumaksi.... ja itki tänään, et hän on niin ruma ja kaikki katsovat häntä, hän on kuulemma niin ruma ja hän lopettaa nyt koulun koska hän on niin ruma ja kaikki katsovat häntä ja vaikka mitä kiusaamista.... se on tullu järkytyksenä et oma yhteisö on paljon tiukempi, jos vähänki poikkeat siitä normista ja säännöistä.” (H7)*

H6 kertoi myös, että islamilainen kouluavustaja oli joutunut kurssilla arvostelun kohteeksi huivittomuuden takia. Opettajalla oli kuitenkin hyvin vähän mahdollisuuksia puuttua asiaan, sillä häirintä ei välttämättä tapahtunut kurssiaikana tai suomen kielellä.

Yksi haastateltava pohti huivikysymystä myös sukupolvikysymyksenä.

*”just ku puhutaan tästä sukupolvesta nyt kun joka on niin ku tullu ja heidän lapset sitte täällä, esimerkiksi se huivin käyttö, et miten ku he alkaa sitte protestoimaan sitä että ei tarvis käyttää huivia ja he jotka on tottuneet pitämään huivia vielä Suomessakin ja myöskin nää ympärileikkaukset ja nämä on sellaisia. Mehän ei vaikuteta suoraan siihen. (H4)*

Opettajat pohtivat pukeutumiseen liittyviä kysymyksiä, mutta eivät ilmaisseet keskustelleensa juurikaan opiskelijoiden kanssa aiheesta. Yleisesti siveyssääntöihin liittyvät kysymykset pohdituttivat opettajia. Opettaja näyttäytyikin tässä kohtaa tarkkailijana, joka huomasi asioita, mutta ei välttämättä tiennyt tarkkaan, miten opiskelijat tulkitsevat siveyssääntöjä tai keskustelevat niistä keskenään omalla kielellään. Haastateltava myös mainitsee, ettei opettaja vaikuta suoraan asiaan. Uskontoon tai kulttuurin motivoimaan pukeutumiseen liittyvä keskustelu kohdistuu erityisesti muslimitaustaisten naisten oikeuksiin tai velvollisuuksiin. Opettajat pohtivat asiaa, mutta eivät ilmaisseet keskustelleensa juurikaan opiskelijoiden kanssa aiheesta.

### **5.5.3 Naisten asema**

Vaikka naisen asema ei suoraan liity islamin siveyssääntöihin, käsittelen sitä alalukuna, koska monet säädöksistä ovat yhteydessä siihen, miten naisten asema koettiin. Naisten oikeuksiin ja tasa-arvoon liittyvät kysymykset nousivat tutkielmassa esiin, vaikka aiheesta ei kysytty haastatteluissa erikseen. Naisten asema ja naisten ja miesten väliset suhteet tulivat sekä uskonto- että kulttuurikysymyksinä esille vastauksissa.

Haastateltavat pohtivat naisen asemaa sekä opiskelun, työelämän, uskontoon liittyvien tapojen ja kulttuuristen kommunikaatiotapojen sekä väkivaltaan liittyvien kysymysten näkökulmista. Naisen asemaa ja roolia pohdittiin yleismaailmallisena kysymyksenä, mutta tässäkin islamin käsitykset naisen asemasta nousivat keskeisimmiksi. Islamiin kytkeytyvien siveyssääntöjen, naisten ja miesten välisten rajojen ja kotoutumisen välinen suhde nousi esiin.

*”...mul on paras esimerkki, hetki olikohan se turkkilainen se mies se oli ollu täällä jo tosi pitkään ja meil oli aina hauskat jutut et niin ku meil oli aina hyvä huumori ja näin, mut se ei kattonu silmiin niin ku naisia ollenkaan, sit se selitti mulle että ensin hän katsoo silmiin, sitte mennään kahville ja sitten jo tapahtuu jotain. Se selitti sen ihan tälleen... hehehhe, se on todella vaarallista... ja sitte tota sit mä sanoin sille kuitenkin, et täytyy opetella, että Suomessa on pakko, et sul voi olla joku esinainen. Se oli kuitenkin semmonen, et sil oli ihan hyvä niin ku työasenne. Se meni tonne (X paikkaan) paketteja lajittelemaan, ja sit mä menin niinku moikkaamaan sitä sinne harjotteluun ja se katto silmiin ja mä olin niin ilonen, et jes.”*  
(H2)

Haastateltava koki, että silmiin katsominen oli muodostunut merkiksi kotoutumisesta ja oli iloinen siitä, että oli saanut välitettyä opiskelijalle viestin sen tärkeydestä, erityisesti työelämässä. Myös H8 mainitsi silmiin katsomisen ja kättelyn oppimisen yhdeksi tärkeimmistä asioista, joita hän halusi opiskelijalle välittää suomalaisesta kulttuurista.

Haastateltavat (H2, H9, H9) kokivat, että miehen tulisi Suomessa pystyä kätelemään ja katsomaan naista silmiin. Kotoutumisen kannalta islamiin kytkeytyvä tapa katsottiin tärkeäksi muuttaa suomalaiseen kulttuuriin sopivaksi. Opettajat eivät perustelleet tavan muuttamista itsessään, vaan toivat tässäkin työelämänäkökulman esiin. He eivät siten halunneet muuttaa, jotakin vain siksi, ettei sitä koeta soveliaaksi, vaan pyrkivät ajattelemaan asiaa opiskelijan hyödyn ja kotoutumisen näkökulmasta.

Islamilaiseen siveysoppiin kuuluu oleellisesti peittämisen, paljastamisen ja katsomisen laillisuus. Mies voi häpäistä naisen yhtä pahoin silmillään kuin tarttumalla häneen käsillään. (Akar & Sakaranaho 2004, 184) Islamilaisissa maissa naisen asemaa säätelevä lainsäädäntö poikkeaa länsimaissa totutusta. Vaikka Koraani julistaa suhteellisen

selvästi miehen perheen pääksi, on tämäkin tulkinnanvaraista ja monista säädyllisyyteen perustuvista käsityksistä on olemassa tulkintoja laidasta laitaan. Koraanin vaatima naisen hunnuttautuminen, molempien sukupuolien säädyllinen pukeutuminen ja yleinen siveys ovat kaikki tulkinnanvaraisia. Yleisesti ottaen naisen lainsäädännöllisessä asemassa esiintyy huomattavaa vaihtelua eri islamilaisissa maissa. Islamiin sekoittuu vanhoja heimotapoja, kuten kunniamurha tai ympärileikkaus, joita itse ääri-islamilaist kutsuvat islamilaisiksi tavoiksi. Siten ne myös länsimaissa yhdistyvät helposti kyseenalaistamatta Islamiin, joka muutenkin koetaan usein yhtenäisenä monoliittinä. Monet länessä Islamiin liitettävät ilmiöt eivät liity suoraan uskontoon vaan ovat alueellisia kulttuurisia tapoja. (Hämeen-Anttila 2004, 167-173)

Kulttuuriin ja uskontoon kytkeytyvien sukupuolten välisten rooliodotusten koettiin myös vaikuttavan itse opiskeluun. Opettajat kertoivat kotitöiden olevan erityisesti naisten vastuulla ja tämä nähtiin niin kulttuuriin kuin uskontoon liittyvänä asiana.

*”aika paljon uskonto sanelee, niin ku ihmisen arvo ajatellaan, että naiset ja miehet kuitenkin niin ja samaten sitte tietysti perhearvot, se on keskiössä se perhe ja on isoja perheitä. Et eilenki yks opiskelija toi kaikille dalmaa tuolla, ei ollut mitään synttäriluhlia. Hän halus tuoda. Hän oli neljältä herännyt kokkailemaan, ja sit hän kertoi, et joka päivä hän laittaa miehelleen ruokaa.”(H4)*

Kansainvälisen tutkimustiedon perusteella tiedetään, että maahanmuutto on sukupuolittunutta ja sukupuolinäkökulma on tärkeä aihetta tarkasteltaessa. Miesten ja naisten muuttosyyt, kotoutuminen ja uuden elämän aloittaminen kulkevat usein eri ratoja. Maahanmuuttajanaiset ja erityisesti musliminaiset asetetaan helposti lähtökohtaisesti uhrin asemaan, vaikka tällaiselle ei olisi tarvetta.

Maahanmuuttajanaiset eivät välttämättä arvosta tulomaan naisihannetta tai perhemallia ja saattavat myös suhtautua niihin kriittisesti. Eri tutkimusten mukaan maahanmuuttotilanteessa käsitykset perhe-elämästä, identiteetistä ja sosiaalisista suhteista kuitenkin väistämättä jollain tapaa muuttuvat. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 16- 28)

Opettajat eivät arvottaneet naisopiskelijoiden tilannetta, mutta useampi opettaja pohti kulttuuriin ja uskontoon liittyvien käsitysten vaikutusta niin opiskeluun kuin työelämään siirtymiseen.

*“...mut tietyst tähän kulttuuriin liittyen monesti huolettaa se naisopiskelijoiden tilanne, että ne niin ku hoitaa ne kotityöt ja lapset ja niille ei jää kauheesti siihen opiskeluun aikaa. Et ne naiset menestyy paremmin, joilla on lapset jo vähän isompia, mut ne joil on pienii lapsii, niin niil on vaikeeta, mut ne miehet kyl tuntuu pärjäävän paremmin, et niil on aikaa. (H2)*

Kulttuurin ja uskonnon roolia tiettyjen käsitysten ja tapojen taustalla on myös vaikea erottaa toisistaan, kuten seuraavassa kommentissa ilmenee

*”No joo, mä en tiedä liittykö se...se ei liity uskontoon, ehkä se liittyy enemmän kulttuuriin, mutta tietysti ku puhutaan työllistymisestä esimerkiksi ja nyt on paljon muslimiopiskelijoita ollu viime vuosina, niin no sit tietysti se, että, et mikä se naisen rooli on ja niin ku niin, että kuinka tuttu ajatus se on, että nainen käy töissä... niin kun puhutaan näist niin ku yhteiskuntaorientaatiosta, mitä voisi niin ku oman kulttuurin edustajat tarjota, vaikka siinä alkuvaiheessa, jo ennen esimerkiksi kotoutumiskoulutusta, mä luulen , että tavallaan se viesti, niin ku siitä naisen asemastakin. Suomessa olis helpommin vastaanotettavissa, jos se tulis niin ku sieltä omalta, oman kulttuurin sisältä ja sitten sit voi olla että, sit tehdään silleen, että kyllähän noi suomalaiset naiset työssä käy, mutta ne on niin ku tavallaan eri porukkaa sitte. (H6)*

Työllistyminen on keskeinen kotoutumisen tavoite ja mittari. Kaikille maahanmuuttajille se ei kuitenkaan välttämättä ainakaan aluksi sitä ole. Kotoutumisessa ja koulutuksessa korostuva työhön ohjaaminen ja työmarkkinoille integroitumisen kiire voivat aluksi tuntua vierailta ajatuksilta, etenkin naisille, joiden rooli omassa maassa on ollut esimerkiksi kotiäiti. Työllistymistä eivät lopulta kuitenkaan hankaloita pelkästään opiskelijoiden asenteet vaan myös esimerkiksi koulutus ja suomalaisen yhteiskunnan rakenteet ja asenteet. (Martikainen & Tiilikainen 2007) On syytä kuitenkin muistaa, että monilla maahanmuuttajanaissilla on paljon työkokemusta, eikä tässäkään asiassa tulisi tarkastella naisia stereotyyppittävien lasien läpi. Naisten asemaan liittyvissä kommentteissa opettajat ilmaisivat huolestuneisuuttaan ja pohtivat omaa rooliaan



patriarkaalisten käsitysten muuttamisessa pohjoismaisen tasa-arvon suuntaan. Useampi haastateltava toi esiin sen, että opettajan tehtävänä on tehdä oma työnsä, eli opettaa, mutta ei välttämättä olla muuttamassa toiseen uskontoon tai kulttuuriin liittyviä käsityksiä asioista (H4, H6, H7,), vaikka siihen suuntaan haluttaisiinkin pyrkiä. Kuten edellisestä kommentista käy ilmi, haastateltava (H6) uskoi, että oman kulttuurin edustajien kanssa olisi helpompi käsitellä naisen asemaan liittyviä kysymyksiä. H4 koki vaikeaksi ottaa opiskelijansa moniavioisuutta puheeksi. Hän olisi halunnut kommentoida jotakin aiheesta, mutta ei oikein tiennyt, mitä voisi asiasta opiskelijalle sanoa.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat tasa-arvon tärkeimmäksi asiaksi suomalaisuudesta, jota he halusivat viestittää työllään. H2 näki myös naisen aseman yleismaailmallisena, suomalaistakin kulttuuria koskevana kysymyksenä.

*”...et ei tavallaan niinku kritisoi... kyllähän me tehdään täälläkin ihan sikana suomalaiset naiset taivutaan niin ku moneen ja ollaanki uupuneita keski-ikässä”. (H2)*

Kommentissa näkyy halu tarkastella asiaa, myös omassa kulttuurissa ja välttää asemoimasta vain maahanmuuttajanaisia alisteiseen asemaan. Haastateltava tuo kommentissaan esiin kulttuurierot ylittävää yhteistä sisaruutta naisten välillä. Hän näkee myös omassa kulttuurissa epäkohtia, jotka yhdistyvät globaaliin yhteiseen tarpeeseen edistää tasa-arvon toteutumista. Kyky tarkastella omaa kulttuuria kriittisesti ja itsereflektio ovat interkulttuurisen kompetenssin tärkeä osa-alue. Tällöin emme vain keskity tarkastelemaan toiseutta ja eroa vaan pystymme näkemään myös samankaltaisuutta ja yhteistä ihmisyyttä. Kulttuurisen sensitiivisyyden teoriassa oman kulttuurin kriittinen tarkastelu viittaa etnorelativistiseen vaiheeseen, jossa oma kulttuuri pystytään näkemään yhtenä muiden joukossa.

Aihetta koskevissa tutkimuksissa monet maahanmuuttajataustaiset yhdistävät kunnia käsitykset uskontoon ja siitä tiukkoja kulttuurisia tulkintoja tekevien yhteisön jäsenten ylläpitämiin normeihin. Eri alojen ammattilaiset yhdistävät kunniaan liittyvän väkivallan usein islamiin, ja myös poliisin asiakirjoissa viitataan usein islaminuskoon käyttäytymissääntöjen määrittäjänä. Kunniaan liittyvää väkivaltaa ei voi kuitenkaan yhdistää yksittäisiin uskonnollisiin yhteisöihin, eikä kunnia-ajattelu itsessään palaudu minkään uskonnon opetuksiin. (Hansen, Sams, Jäppinen. Latvala 2016,44)

Väkivalta tuli esiin epämääräisenä kotiväkivaltaan liittyvinä epäilyinä. (H2, H6, H7)  
Tämä koettiin vaikeaksi aiheeksi, koska opiskelija saattoi piilotella asiaa tai kieltäytyä yhteistyöstä. Tällöin opettajan oli vaikea jatko-ohjata opiskelija auttavien palveluiden pariin. Opettajat pitivät tapauksia yksittäisinä, eivätkä puhuneet väkivallan kohtaamisesta yleisenä ongelmana.

Tuodessaan esiin naisia koskevia kysymyksiä, kuten kotitöiden määrää, opiskelumahdollisuuksia ja työllistymistä, opettajat ilmaisivat huolestuneisuutensa aiheesta ja olivat halukkaita auttamaan opiskelijoitaan. Jokikokon tutkimuksessa opettajat näkivät juuri huolehtimisen tärkeänä luottamuksen luojana opiskelijan ja opettajan välillä (Jokikokko 2010 60). Opettajat pohtivat omaa rooliaan asenteiden muuttajana, mutta korostivat kuitenkin neutraalia asemaansa omassa tehtävässään eli opettamisessa pysymistä. He eivät kokeneet voivansa vaikuttaa suoraan kulttuuriin tai uskonnon motivoiviin käsityksiin. Rissanen (2019) sanookin, että opettajat voivat neuvottelemalla välillisesti olla vaikuttamassa esimerkiksi sellaisiin uskonnollisiin käytänteisiin, jotka ovat ristiriitaisia vallitsevan kulttuurin ja demokratian ideaalien kanssa. Rissanen korostaa sitä, että Suomessa jalansijaa saisi suomalainen islam. Kotoutumiskoulutusten osalta esimerkiksi naisten mahdollisuutta täyspainoiseen opiskeluun ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen tulisi pystyä tukemaan kaikilla käytettävissä olevilla tavoilla.

## 6.PÄÄTELMÄT

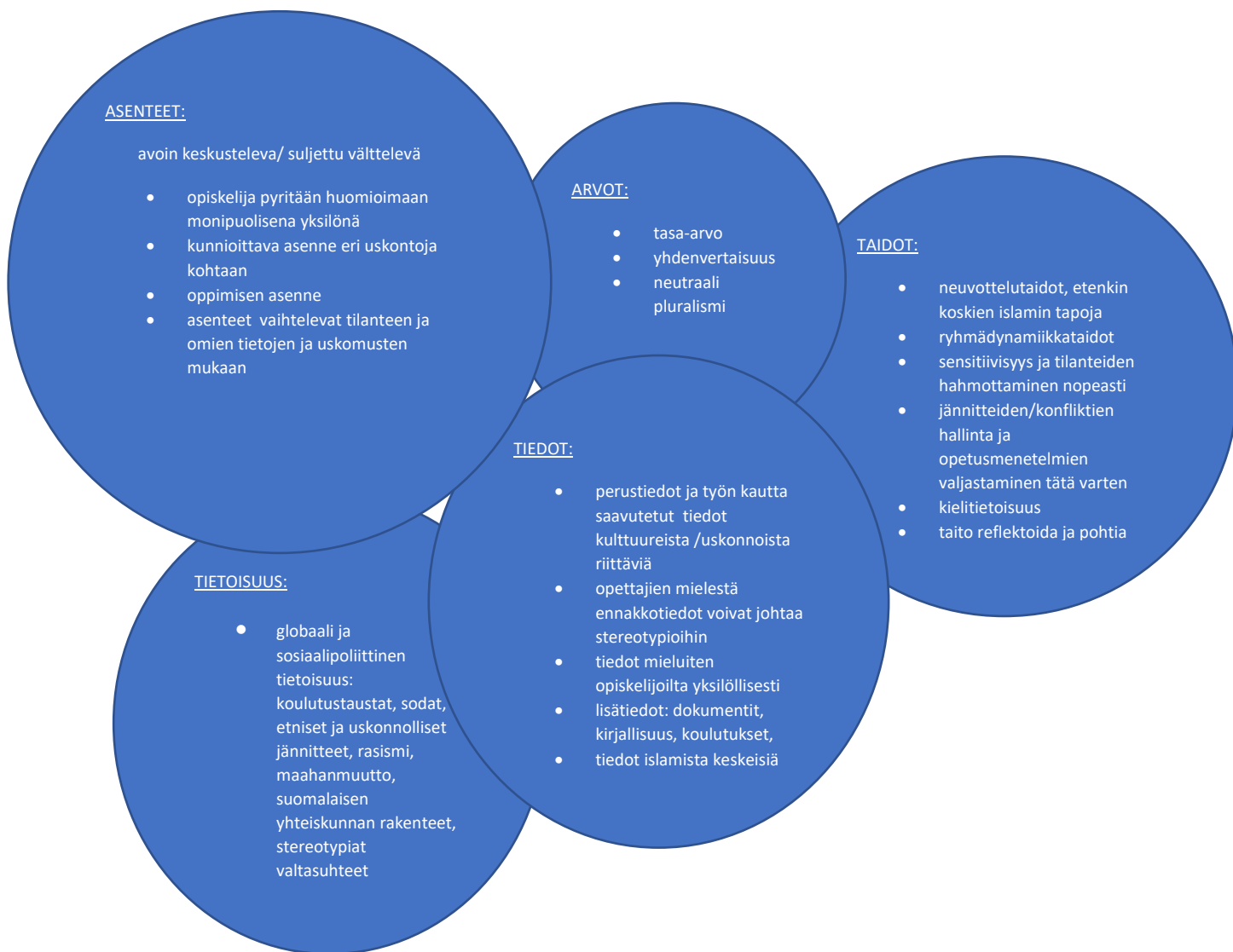
Tarkastelin tutkielmassani kotoutumiskoulutuksissa työskentelevien opettajien kokemuksia erilaisten katsomusten ja kulttuurien kohtaamisesta työssään. Tutkielma on tarjonnut ikkunan siihen, minkälaisissa kohtaamisissa erilaiset katsomustaustat, uskonnot ja kulttuurit tulevat esiin sekä millä tavalla opettajat ne kohtaavat.

Opettajat kohtasivat uskonnon näkymättömänä ja neutraalina. Uskontoa pidettiin jonkin verran konfliktialttiina aiheena, jota oli syytä vältellä luokkatilassa. Luokasta haluttiin rakentaa turvallinen tila, jossa eri uskontoihin ja kulttuureihin suhtaudutaan moniarvoisesti. Tätä asennetta oli myös tärkeä välittää opiskelijoille. Aineiston perusteella opettajin lähestymistavan aiheeseen voi jakaa kahteen, avoin keskusteleva pluralismi ja suljettu varovainen pluralismi. Analyysin alkuosassa painottui opettajien sisäinen arvomaailma ja lähestymistapa eri uskontoja ja kulttuureja kohtaan. Koulutuserot nähtiin merkittävämpänä erojen tuottajana kuin kulttuuri- tai katsomuserot. Näitä saattoi kuitenkin olla vaikea erottaa toisistaan.

Uskonto näkyi kotoutumiskoulutuksissa lähinnä islamiin liittyvinä tapoina, rituaaleina ja sääntöinä. Analyysin loppuosassa tarkasteltiin, mitä uskonnon piirteitä opettajat kohtasivat koulutuksissa. Opettajat mainitsivat rukouksen, ramadanin, juhlat ja erilaiset siveyssäännöt. Erityisesti siveyssääntöjen kohdalla oli vaikea erottaa, mikä on kulttuurin ja mikä uskonnon sanelemaa. Uskonto ja kulttuuri kietoutuivat siten yhteen. Käyn vielä läpi ne interkulttuuristen kompetenssien osa-alueet, joiden avulla tarkastelin uskontojen ja kulttuurien ilmenemistä opettajien kokemuksissa.

Interkulttuurisen kompetenssin näkökulma sopii hyvin tutkimusaineistoon, jossa tarkastellaan eri kulttuuri- ja uskontotaustaisten kohtaamista. Sen avulla on mahdollisuus eritellä ja nähdä selkeämmin niitä ajattelun ja käyttäytymisen osa-alueita, jotka vaikuttavat kohtaamisten ja vuorovaikutuksen taustalla. Ammatillista kompetenssia voidaan tarkastella niin, että saadaan selkeämpi kuva siitä, minkälaisia ongelmakohtia, mahdollisuuksia ja oppimista erilaisissa kohtaamisissa tapahtuu. Tämä tieto on tärkeää, kun pyritään löytämään yhdenvertaisia ratkaisuja ja toimintatapoja niin oppilaitoksissa kuin laajemmin koko yhteiskunnassa. Arvot, asenteen tiedot ja taidot kytkeytyvät niin läheisesti toisiinsa, että niitä on toisinaan mahdotonta käsitellä erikseen jättämättä jotakin olennaista ulkopuolelle. Tutkimusta olisi voinut toisaalta rajata keskittymällä vain tiettyyn osa-alueeseen. Siten voitaisiin saada myös syvempää tietoa

esimerkiksi arvoista ja asenteista. Kuten Jokikokko (2010,5) mainitsee, kulttuurinen kompetenssi on enemmänkin osiensa summa ja muodostaa kokonaisvaltaisen suuntautumistavan, joka ohjaa opettajan ammatillista toimintaa. Olen tiivistänyt seuraavaan havaintokuvaan aineistossa esiintyneet sisällöt eri kompetenssien osa-alueilta. Eri osia kuvaavat pallot limittyvät päällekkäin, joka kuvaa eri kompetenssien erottelemattomuutta ja läheistä kytköstä toisiinsa.



Kuva 3

Arvot ja asenteet: Tutkielma täydentää aikaisempaa kulttuuri- ja katsomustietoista opetusta sekä opettajan interkulttuurisia kompetenssejä tarkastelevia tutkimusta. Tutkielmassa havaittiin, että uskonnot nousevat hyvin samaan tapaan esiin kuin

suomalaisessa yhteiskunnassa on ollut virallisesti tapana niihin suhtautua. Neutraali tila ja pluralistinen asenne kuvaa hyvin suhdetta asiaa kohtaan. Uskonnon ja kulttuurin erottelu koettiin vaikeaksi. Uskonto aiheeseen suhtauduttiin neutraalisti ja varovaisesti, mutta asenne opiskelijoiden erilaisia uskontoja ja kulttuureja kohtaan oli hyväksyvä ja moniarvoisuutta kunnioittava. Moniarvoisessa asenteessa oli kuitenkin painotuseroja avoimemman ja suljetumman asenteen kesken. Avoimesti kulttuuriin ja uskontoihin suhtautuvien kokemuksissa ei ollut aiheita, mistä oli hyvä vaieta, vaan haluttiin nostaa rohkeasti herkkiäkin teemoja puheeksi ja keskustella niistä opiskelijoiden kanssa. Opettajat tiedostivat sen, että tähän tarvittiin kuitenkin sopiva hetki. Suljetumpi asenne tuli esiin kappaleessa vaiettu konfliktialtis uskonto. Suljetussa asenteessa vaikeat aiheet koettiin sellaisiksi, joita oli syytä vältellä. Mielestäni jatkossa olisi syytä tarkastella opettajien kykyä ja kompetensseja vaikeaksi koettujen aiheiden käsittelemisessä.

Vaikka joitakin stereotyyppittäviä esimerkkejä aineistossa esiintyi, korostui puhe monimuotoisuudesta. Yhdenvertaisuuden arvot ja asenteen yhteistä ihmisyyttä kohtaan korostuivat, mutta opettajan arvot ja asenteet saattoivat toisinaan olla myös ristiriitaisia. Tutkielman perusteella voi sanoa, että puhe eri kulttuureista, uskonnoista ja niiden eroista ei ole välttämättä helppoa. Puheessa joudutaan tuomaan esiin jatkuvasti, ettei yleistyksiä voida tehdä. Kuitenkin niitä on jonkin verran tehtävä, jos halutaan puhua kulttuureista ja uskonnoista. Kysymystä siitä, miten puhua maahanmuuttajien uskonnoista ja kulttuureista mahdollisimman avoimesti, mutta ei stereotyyppittävästi, olisi tärkeää pohtia enemmän. Puheessa korostuikin varovaisuus, jota neutraaliuteen ja yksityisyyteen pyrkivä asenne uskontojen suhteen korostaa. Sen lisäksi, että uskonto koetaan yksityisyyden alueeksi, varovaisuuteen voi vaikuttaa myös tämänhetkinen yhteiskunnallinen ja erityisesti some- keskusteluissa vallitseva ilmapiiri, jossa mielipiteitä on vaikea esittää leimautumatta erilaisten ääripäiden edustajaksi. Opettajat edustivat sekä katsomusneutraaliuteen pyrkivää että katsomustietoista suhtautumista suhteessa opiskelijoiden erilaisiin uskontoihin.

Tiedot: Itse uskontoja ei välttämättä tunnettu hyvin, mutta erityisesti islamin monimuotoisuus tunnistettiin. Muut uskonnot esiintyivät sivuhuomautuksina, eikä niihin liittyvää sanastoa, kuten juhlien nimiä tunnettu tai ainakaan ilmaistu. Islam on uskonto, joka näyttäytyy eniten kotoutumiskoulutuksen arkipäivässä ja jonka tavoista ja arvoista opettajat tiesivät eniten. Kahdensuuntainen akkulturaatio ja opettajan halu

oppia opiskelijoilta esiintyivät haastatteluissa usein. Opettajat saivat mielellään tietoja opiskelijoiden uskonnoista ja taustoista heiltä itseltään. Muualta, kuten kirjoista tai dokumenteista opitut ennakkotiedot koettiin hyödyllisiksi, mutta joskus myös ennakkoletuksia luoviksi. Erityisiä lisäkoulutuksia kulttuureista tai uskonnoista ei juurikaan kaivattu. Monissa muissa tutkimuksissa painottunut halu lisäkoulutukselle eri kulttuureista ja monikulttuurisuudesta ei korostunut tässä tutkimuksessa. Opettajat halusivat ennemminkin suhtautua avoimesti jokaisen yksilölliseen kokemukseen omasta uskonnosta tai kulttuurista ja korostivat myös eri uskontojen, varsinkin islamin monimuotoisuutta. Yksilöllinen kohtaaminen ja avoin asenne koettiin erilaisia tietoja tärkeämmiksi. Tieto eri kulttuureista ja uskonnoista sekä opiskelijan taustoista koettiin hyödylliseksi, mutta ei välttämättömäksi. Tähän saattoi myös vaikuttaa se, että monet opettajat olivat kerryttäneet tietoa eri kulttuureista pitkän työkokemuksensa kautta, joten tietopohja koettiin ammatin kannalta riittäväksi. Pestolazzi sarjassa (2014, 25-26) kuitenkin painotetaan, etteivät interkulttuuriset kompetenssit kehity pelkästään spontaanisti, vaikka yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa korostavassa koulutusympäristössä siihen onkin paremmat mahdollisuudet. Interkulttuuriset taidot voidaan myös saavuttaa kouluttautumisen kautta ja ainakin taitojaan voi kehittää tarkastelemalla tietoisesti osaamistaan. Vastavuoroiseen oppimiseen ja opiskelijoiden omien tapojen esille tuomiseen voisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tästä hyötyisivät kaikki osapuolet, niin opiskelija, opettaja kuin muutkin ryhmän jäsenet. Yhteinen jakaminen lisäisi kaikkien tietoa ja ymmärrystä erilaisia tapoja ja kulttuureja kohtaan ja vähentäisi tässäkin tutkimuksessa esiin tulleita ennakkoluuloja myös ryhmän jäsenten välillä. Opiskelijoiden interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen näyttäisi olevan lisää tarvetta, johon useasti esiin tullut konfliktiherkkyys, yhteenotot ja jopa rasismi opiskelijoiden välillä viittaavat. Aihe on tärkeä monikulttuurisen yhteiskunnan toimivuuden kannalta ja vaatisi lisää tarkastelua. Diane Mooren (2007, 5) mukaan tietämys maailmanuskontojen perusteista on edellytys demokraattisen yhteiskunnan toiminnalle kasvavan moniarvoisuuden ajassa. Pelkkä tietämys ei kuitenkaan välttämättä riitä, vaan erilaisten arvojen, uskontojen, uskomusten ja maailmankuvien kohtaamisissa tarvitaan myös monenlaisia taitoja.

Taidot: Opettajan taidoissa korostuivat neuvottelijan, sovittelijan, tasapainottelijan, kärsivällisyyden ja kuuntelemisen sekä oman oppimisen taidot. Eniten taitoja uskontojen osalta tarvittiin erilaisen konfliktiherkkyuden tasapainottamiseen sekä

neuvottelemiseen erilaisten tapojen suhteesta koulutukseen ja työelämään. Opettajat neuvottelivat eniten islamiin kytkeytyvistä tavoista ja myös pohtivat niitä eniten haastatteluissa. Herkkyys, sensitiivisyys, valppaana olo, auttamisen halu ja kärsivällisyys mainittiin tärkeinä taitoina kotoutumiskouluttajan työssä.

Tietoisuus: Opettajat tiedostivat globaalit yhteiskunnalliset ongelmat, kuten sotiin, epätasa-arvoisen koulutukseen, naisten asemaan, etnisiin ja uskonnollisiin konflikteihin, maahanmuuttoon ja syrjintään liittyviä teemoja. Yksi merkittävä ja lisähuomiota vaativa näkökulma on tutkielmassa esiin tullut koulutustaustan ensisijainen merkitys siinä, miten opettajat näkivät erot opiskelijoiden välillä. Kulttuuri-, uskonto-, kieli- tai etninen tausta ei luonut opettajien kokemuksissa eroa ihmisten välille niin paljon kuin epätasaiset koulutustaustat. Suomessa, jossa väestöllä on pääsääntöisesti hyvä koulutus, asiaan on kiinnitetty hyvin vähän huomiota. Kotoutumiskoulutusten ryhmät on jaettu hitaasti- ja nopeasti eteneviin lähtötasotestin mukaisesti. Koulutustausta otetaan siten huomioon, mutta laajempaa keskustelua en ole asiasta nähnyt.

Huomionarvoista on myös se, mikä ei tullut esiin. Opettajat eivät maininneet uskonnollisen radikalismien tai erityisen jyrkkien mielipiteiden näkyvän mitenkään työssään. Opettajat eivät myöskään olleet kokeneet opiskelijoissa suoraa vastustusta suomalaisia arvoja tai kulttuuria kohtaan.

Kuten Jokikokko (2010) sanoo interkulttuuriset kompetenssit eivät ole koskaan valmiita. Esimerkiksi omaa suhdetta vieraisiin uskontoihin ja niiden tapoihin voi kehittää jatkuvasti kokemuksen, uuden tiedon ja koulutuksen kautta. Uskonnollisten identiteettien monimuotoisuus ja näkyminen yhteiskunnassa luovat hyvän pohjan niin interkulttuuristen kompetenssien kuin erilaisten moraalipohdintojen ja arvokysymysten ylläpitämiselle. Nämä ovat välttämättömiä tasa-arvoisen yhteiskunnan kehitykselle. Sorsa (2016, 25) taas sanoo, että yhteiskunta hyötyy siitä, että uskonnolliset ja katsomukselliset yhteisöt ovat terveitä ja elinvoimaisia. Siksi niitä tulisi tukea, ei piilottaa.

Tässä tutkielmassa näkökulma on opettajien kokemuksissa. Olisikin kiinnostavaa kysyä, miten opiskelijat ovat kokeneet samoja asioita koulutuksissa. Tällöin saataisiin kattavampi ja todellisempi kuva aiheesta. Myös etnografinen tutkimus luokkatilassa syventäisi näkemystä monikulttuurisista kohtaamisista ja voisi tuoda uusia puoli esiin.

Kulttuuri- tai katsomuseroja tarkastelevassa näkökulmassa piilee vaaroja, jotka on tiedostettava sekä opetustyössä että tutkielman tekijänä. Yleistäviä tai yksioikoisia johtopäätöksiä yksilötasolla ei voida tehdä tarkastelemalla ihmisten kansallisuutta tai esimerkiksi uskonnollista taustaa. Samaa kansallisuutta, katsomusta tai kulttuuria edustavien yksilöiden maailmankuva on usein täysin erilainen. Ihmisten välillä olevat erot eivät liity vain kulttuuriin, kieliin, katsomuksiin tai etnisyyteen.

Vaikka interkulttuurista kompetenssia on yritetty määrittää ja mitata, sen kokonaisvaltainen määrittely on ongelmallista. Koska vuorovaikutus ja kohtaaminen on aina monitulkintaista, ei mitään tiettyjä yleisiä toimintatapoja voida osoittaa. Ihmisten välisiä kohtaamisia ei voida käsikirjoittaa valmiiksi kuten elokuvissa tai teatterissa. Jokainen kulttuurienvälinen kohtaaminen on yksilöllinen ja ainutlaatuinen. Kohtaamisissa on kuitenkin tekijöitä, jotka voivat vaikeuttaa tai helpottaa niiden monitulkintaisuutta. Jos opettaja tiedostaa, millä tavalla omat tiedot, taidot, arvot ja asenteet vaikuttavat työn taustalla, voi tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuden tavoitteeseen pyrkiminen olla tietoisempaa. Tämä tukee sekä opiskelijan oman kulttuuri-identiteetin kuin opettajan kompetenssien kehittymistä, niin että akkulturaatio toteutuu kaksisuuntaisesti parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin kaikille kulttuureille, uskonnoille ja katsomuksille on tilaa siten, että niiden erilaisuutta voidaan käsitellä yhdessä avoimesti ja rakentavasti.



## KIRJALLISUUS JA LÄHTEET

Akar S & Sakaranaho T. 2004 *Huivi - naisen alistaja?* Teoksessa (toim.) Kouros Kristiina ja Villa Susan Ihmisoikeudet ja Islam (184-188), Like.

Anttonen Veikko 1998 *Uskonto ihmisen elämässä ja kulttuurin rakenteessa*. Teoksessa (toim.) Pentikäinen Juha & Pentikäinen Katja 1998 *Uskonnot Maailmassa*. WSOY.

Bennett, Milton. J. 1998 *Intercultural Communication: A Current Perspective*. Teoksessa Bennett, M. J. (toim.) *Basic concepts of Intercultural Communication*. Selected Readings. Yarmouth (CA): Intercultural Press.

Bennett, M. J. 2004 *Becoming interculturally competent. Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Wurzel, J. (Ed.). (2004). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Castaneda A., Mäki-Opas, J., Jokela S., Kivi N., Lähteenmäki M. Miettinen T., Nieminen S., Santalahti P. 2018 *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa: Paloma -käsikirja*. THL.

Collier, Mary Jane and Thomas Milt 1988, *Cultural Identity: An Interpretive Perspective*. In Young, Yun Kim and Gudykunst William B., teoksessa *Theories in Intercultural Communication*, California, Sage.

Douglas Mary 2000, *Puhtaus ja vaara -Rituaalistisen rajanvedon analyysi*. Vastapaino.

Gay G. 2000, *Culturally responsive teaching, theory, reserach and practice*. Teachers Collage press, Columbia University.

Hall Stuart 2002, *Identiteetti*, Vastapaino.

Halinen Irmeli 2011 *Kompetenssiajattelun lähtökohdista ja sen vaikutuksesta pedagogiikkaan*, Liisa Jääskeläinen ja Tarja Repo (toim.) *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat 2011:16 Maailmankansalaisena Suomessa -hanke*, Opetushallitus, Ulkoasiainministeriö.

Hansen S., Sams A., Jäppinen M., Latvala J. 2016 *Kunniakäsitykset ja väkivalta- selvitys kunniaan liittyvästä väkivallasta ja siihen puuttumisesta Suomessa*. Ihmisoikeusliitto.

Hirsjärvi S. & Hurme H. 2001 *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino. Helsinki.

- Hirsjärvi S., Remes P., Sajavaara P. 1997 *Tutki ja kirjoita*, Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hyvärinen A., Leino-Nzau k. 2013 *Uskonnonvapaus ja ulkopoliittika. Suosituksia Suomelle*. Suomen ekumeenisen neuvoston julkaisuja XCVII.
- Hyvärinen, Nikander, Ruusuvuori 2017, *Tutkimushaastattelun käsikirja*, Vastapaino, Tampere.
- Hämeen-Anttila, J. 2013 *Islamin käsikirja*. Otava, Helsinki.
- Hämeen -Anttila J. 2001 *Islam- taskusanakirja*. Basam Books.
- Ince Riitta 2015, *Ramadan Helsingin Sanomien valokuvissa 1990—2015*, Pro Gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto
- Jokikokko K. 2002 *Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa*, julkaisussa Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. (85-96) Toim. Räsänen Rauni, Jokikokko Katri, Järvelä Marja-Liisa, & Lamminmäki- Kärkkäinen Tanja. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto
- Jokikokko K. 2010 *Teachers' intercultural learning and competence*, Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K & Uitto. M 2016 *The significance of emotions in Finnish teacher's stories about their intercultural learning*. Pedagogy, Culture and Society 25(1) 15-29.
- Kallioniemi A. 2014, *Uskontoperintöjen moninaisuus kasvatuksessa*, Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisu 8 (186-197) (ed.) Marja Laine, Kulttuuri-identiteetti ja kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Oulu 2014.
- Ketola Kimmo, *Uskonnot Suomessa-Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 102.
- Kimanen Al., Innanen T. (toim.) 2019 *Kohti kulttuuri- ja katsomusreflektiivistä opetusta ja ohjausta*. Tapauskeskustelun ohjaajan opas ja lisämateriaali. Helsingin yliopisto Teologinen tiedekunta.
- Konttori Johanna 2018, *Uskontolukutaito ja suomalainen uskonnotutkimus*, Uskonnotutkija, 2 (2018), ISSN 1796-4407, Helsingin yliopisto.
- Korhonen V. & Puukari S. (toim.) 2013 *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Kuusisto Elina, Tirri Kirsi, Rissanen Inkeri 2012 *Finnish teachers' ethical sensitivity*, Hindawi Publishing Corporation, Education Research International

- Kähkönen Esko 2006 *Uskontolukutaito sekulaarin ja uskonnon välisenä tilana*, julkaisussa- Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena- Diakonia ammattikorkeakoulun Tki-toiminnan vuosikirja 2 (261-272), Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Liebkind K. 2000, *Kun kulttuurit kohtaavat*. Teoksessa Liebkind K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. (13-27) Helsinki, Gaudeamus.
- Liebkind K., Mannila S., Jasinskaja-Lahti I., Jaakkola M., Kyntäjä E., Reuter A. 2004, *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Gaudeamus.
- Montonen T. & Lappalainen S. 2017 *Pieniä kertomuksia. Kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien monipaikkaistumisesta*, Aikuiskasvatus 3/2017, (176-188).
- Moore D. 2007 *Overcoming religious illiteracy- A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, Palgrave Macmillan.
- Meisalmi V. 2017 ”*Finns det människor som byter religion för nöjes skull och försätter sig i livsfara?*”: trovärdighetsbedömning av religiös konvertering i finländska asylbeslut” Pro Gradu -tutkielma, Åbo Academi.
- Nivala E. & Ryyänänen S. 2019 *Sosiaalipedagogiikka kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Gaudeamus.
- Paavola H. & Talib M.-T. 2010 *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Palva Heikki ja Perho Irmeli 2016 *Islamilainen kulttuuri*, Otava.
- Parkkinen J. 2013 *Uskonnon pyhän kohtaamisen etiikka monikulttuurisessa ohjauksessa*, teoksessa (toim.) Korhonen Vesa ja Puukari Sauli, Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. (112-121) PS-kustannus.
- Pauha T., Onninselkä S. & Bahmanpour A. 2017 *Kaksi vuosisataa suomalaista islamia*, teoksessa Illman R., Ketola K., Latvio R. & Sohlberg J. (toim.) Monien uskomusten ja katsomusten Suomi, Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. (104-115)
- Poulter S. 2013 *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa- koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Poulter S. 2013 *Sekulaari yhteiskunta ja toisinajattelemisen mahdollisuus*.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68654/30025>

- Puukari S. 2013 *Monikulttuurinen ohjaus teoreettisena suuntauksena*, teoksessa (toim.) Korhonen V. ja Puukari S., Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. PS-kustannus. (72-93)
- Puukari S., Parkkinen J., Korhonen V. 2013 *Käsitteellinen malli erilaisten maailmankatsomusten huomioon ottamiseksi ohjaus- ja neuvontatyössä*. Teoksessa (toim.) Korhonen Vesa ja Puukari Sauli, Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. PS-kustannus. (122-131)
- Pyysiäinen Ilkka, *Uskontotiede käyttäytymistieteenä*, teoksessa (toim.) Sjöblom Tom ja Utriainen Terhi, Mikä ihmeen uskonto? Suomalaisten tutkijoiden puheenvuoroja uskonnosta (233-246), Uskontotiede 10. Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos.
- Rania T. 2018 *Uskonto sosiaalityössä. Kristinuskon, islamin ja monikulttuurisuuden paikannuksia sosiaalityöntekijöiden ja sosiaaliohjaajien haastatteluissa*. Pro gradu -tutkielma, Uskontotiede. Helsingin yliopisto.
- Rasilainen L. 2016 *Kotoutuminen kuntoon. Ehdotuksia kotoutumista tukevan koulutuksen parantamiseksi*. Vihreä sivistysliitto ry.
- Reinikka S. 2019 *Uskonto turvapaikkaperusteena-miten arvioidaan kristityksi kääntymisen aitous Suomessa*, pro gradu -tutkielma, Käytännöllinen teologia, Helsingin yliopisto.
- Rissanen I. 2014 *Negotiating identity and tradition in single-faith religious education, A case study of islamic education in finnish schools*. Waxman.
- Räsänen R., Jokikokko K., Lampinen J. 2018 *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa, Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Opetushallitus Raportit ja selvitykset 2018:6.
- Sakaranaho T. 2004 *Uskonnollisuuden tutkimus muuttuvassa yhteiskunnassa*, teoksessa (toim.) Sjöblom Tom & Utriainen Terhi Mikä ihmeen uskonto? (158-170) Suomalaisten tutkijoiden puheenvuoroja uskonnosta. Uskontotiede 10. Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos. Sihvola Juha 2011, Maailmankansalaisen uskonto. Otava.
- Sakaranaho T. 2004 *Muslimit Euroopassa*, teoksessa (toim.) Kouros Kristiina & Villa Susan, Ihmisoikeudet ja Islam. (213-225) Like.
- Sakaranaho T. 2006 *Religious freedom, multiculturalism, Islam: cross-reading Finland and Ireland*. Leiden: Brill.
- Sakaranaho T. 2019 *The governance of religious education in Finland: the state- centric relational approach*. Teoksessa ed. Ubani M., Rissanen I., Poulter S. 2019 Contextualising

dialogue, secularisation and pluralism: religion in Finnish public education. Religious diversity and education in Europe. (17-38) Waxmann.

Saukkonen Pasi 2013 *Erilaisuuksien Suomi-Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*.  
Tallinna: Gaudeamus.

Sihvola J. 2011, *Maailmankansalaisen uskonto*, Otava.

Smart N. 2005 *Uskontojen maailma*. Otava.

Sorsa L. 2018 *Uskonnolliset tavat ja julkinen tila Suomessa*, Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu 55. (<https://evl.fi/documents/1327140/40900428/Ktk+-+uskonnolliset+tavat+ja+julkinen+tila+Suomessa/5067ac74-bf93-2619-d695-80a81dfd22b3>)

Talib M.- T. 1999 *Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, Helsinki.

Talib M.-T. 2002 *Monikulttuurinen koulu haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja.

Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri M. 2004 *Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY

Talib, M.-T. 2005. *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*.  
Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Talib M-T. 2008 *Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen*. Teoksessa Toom A, Onnismäa J, Kajanto A (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Tiilikainen M. 2003, *Arjen Islam-Somalinaisten elämää Suomessa*, Vastapaino.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018, *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ubani M., Rissanen I., Poulter S. 2019 (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Waxmann

UNESCO 2013 *Intercultural Competences, Conceptual and operational framework*

Valta M.-R. 2016 *Perusopetuksen opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustan huomioimisesta opetuksessa*. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. JYO

## Muut lähteet:

*Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012* OPH.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_kotoutu\\_miskoulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutu_miskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf)

Helsingin Yk-nuoret, *Turvallinen tila*, <https://helsinginyknuoret.fi/turvallinen-tila/> (luettu 18.4.2020)

Finlex: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493>

HS, Hautala Jukka 17.12.2016. *Suomalaiset ovat sisäistäneet ajatuksen, ettei uskonnon pidä näkyä – maahanmuutto pakottaa pohtimaan ajatusta uudestaan.*  
<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005010307.html> (luettu 23.11.2019)

HS Vainio Annina 11.9.2016 Mistä Suomessa ei saa puhua? Asiantuntijat listasivat 12 suomalaista tabua. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002920249.html>

Hirvonen Elina, Holm Kristiina, Åhs Vesa, Rissanen Inkeri 2020 *Katsomustietoisuus koko koulun kysymyksenä* ( katsomukset.fi) 21.1.2020  
<https://katsomukset.fi/2020/01/21/katsomustietoisuus-koko-koulun-kysymyksena/> Luettu 2.2.2020

kotouttaminen.fi: <https://kotouttaminen.fi/etusivu>

Martikainen Tuomas ja Tiilikainen Marja (toim.) 2007 *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007 [http://vaestoliitto-fibin.directo.fi/@Bin/f511e1424a6a91fc7f94f6e7aba976ab/1587123372/application/pdf/386433/Maahanmuuttajanaiset\\_e.pdf](http://vaestoliitto-fibin.directo.fi/@Bin/f511e1424a6a91fc7f94f6e7aba976ab/1587123372/application/pdf/386433/Maahanmuuttajanaiset_e.pdf)

Pauha Teemu 27.12.2017 <https://pakolaisapu.fi/2017/12/27/blogi-maahanmuuttajien-uskonnosta-puhutaan-enemman-kuin-tiedetaan-kirjoittaa-teemu-pauha/>

Pew Research center (29.7 2019), Diamant Jeff, *Europe experienced a surge in government restrictions on religious activity over the last decade*, <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/29/europe-experienced-a-surge-in-government-restrictions-on-religious-activity-over-the-last-decade/>

Pew Research center: (22.11.2017) [https://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/pf\\_11-29-17\\_muslims-update-13/](https://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/pf_11-29-17_muslims-update-13/)

Pestolazzi series nro. 2, *Intercultural competencies for all, preparation for living in heterogenous world* 2012, <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c> (19.12.2019)

Pestolazzi series nro. 3 *Developing intercultural competence through education*. 2014  
<https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258> (19.12.2020)

Poulter Saila 2015 *Turvallinen tila katsomusopetuksessa*, blogissa Uskontotuntiunelmia, ideoita, materiaalia ja tutkimustietoa katsomusopetuksen tueksi. 30.5.2015,  
<http://uskontotuntiunelmia.blogspot.com/2015/04/turvallinen-tila-katsomusopetuksessa.html>

Rissanen Inkeri 2020 *Muslimien osallisuus suomalaisessa koulussa*, katsomukset.fi 16.10.2020  
<https://katsomukset.fi/2019/10/16/muslimien-osallisuus-suomalaisissa-kouluissa/> (Luettu 19.1.2020)

Rissanen I. haastattelu 2019: Tampereen yliopisto (29.4.2019) *Opettajien uskomukset selville akatemian rahoituksella*. <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/opettajien-uskomukset-selville-akatemian-rahoituksella>

Tilastokeskus: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>

Tamperelainen 8.6 2020 *Keskustelu leimahti muslimilasten kuvisopetuksen rajoitteista-opetusneuvosto tunnistaa ilmiön, mutta varoittaa kärjistämisestä*  
<https://www.tamperelainen.fi/artikkeli/670195-keskustelu-leimahti-muslimilasten-kuvisopetuksen-rajoitteista-opetusneuvos> (Luettu 23.11.2020)

Syrjäläinen Erja, Jyrhämä Riitta, Haverinen Liisa 2004/ päivitetty 2008 *Praktikum-käsikirja*, Studia pedagogica 33.  
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/noframes/kehykseton.htm> (Luettu 14.12.2019)

Vuola, Elina 2018 *Uskonnon merkitystä ei pidä yli eikä aliarvioida*, HY uutiset 18.9 2018  
<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/talous-yhteiskunta/professori-elina-vuola-uskonnon-merkitysta-ei-pida-yli-eika-aliarvioida> (Luettu 19.12.2020)

Yle 6.2 2020 *Väkivalta on monen ammatin arkea, mutta koulutusta sen kohtaamiseen ei juuri saa – sosiaalityön opiskelija Suvi Paganus: "Se vähän hirvittää"*, <https://yle.fi/uutiset/3-11191333>

[yhdenvertaisuus.fi](http://yhdenvertaisuus.fi)

Haastattelut H1-H10, joulukuu 2019-helmikuu 2020, aineistot tekijän hallussa

## **Liite 1**

Hyvä kotoutumiskouluttaja

Teen Helsingin yliopistoon pro gradu- tutkielmaa aiheesta kotoutumiskouluttajan kulttuurinen kompetenssi. Keskityn erityisesti tutkielmassani opiskelijoiden kulttuuritaustan huomioimiseen opetuksessa ja ohjauksessa. Aineistonani tutkielmassa ovat kotoutumiskouluttajien haastattelut. Pyrin toteuttamaan haastattelut siten, että niistä olisi mahdollisimman vähän vaivaa sinulle arjen keskellä. Tulen tekemään haastattelun toivomaasi paikkaan. Kerään aineistoa teemahaastatteluina ja yksi haastattelu kestää n. 30-45 min. Työpaikka / kouluttajataho ei tule tutkimuksessa millään tavalla esiin, vaan tutkielman fokus on kouluttajan kokemuksissa.

Olen kiitollinen, jos sinulla olisi hetki aikaa osallistua haastattelututkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita kokemuksistasi ja osaamisestasi kotoutumiskouluttajana.

Haastattelusta syntyvä aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Henkilöllisyytesi ei tule tutkielmassa, eikä missään muuallakaan esille. Tietoa käsitellään siten, ettei haastateltava ole myöskään tunnistettavissa. Tutkielman valmistuessa tutkimusaineisto hävitetään.

Tutkimus liittyy filosofian maisterin opintoihin Helsingin yliopistossa ja tutkielmaa ohjaa uskontotieteen apulaisprofessori Titus Hjelm.

Ystävällisin terveisin

*Merituuli Vuorikoski*

merituuli.vuorikoski@gmail.com tel. +35840-6581686



## **Liite 2**

Lupa käyttää haastattelua pro gradu -tutkielmassa

Annan luvan fil. kand. Merituuli Vuorikosken käyttää haastattelustani syntynyttä aineistoa uskontotieteen pro gradu -tutkielmansa osana. Aineistoa käytetään vain tässä kyseisessä tutkielmassa, jonka jälkeen se hävitetään. Henkilötietojani tai yksityiskohtaisia tietoja työpaikastani ei tuoda tutkielmassa esille.

Aika ja paikka

Allekirjoitus

### Liite 3

Taustatietolomake tutkielmaan osallistuville

Ikä: \_\_\_\_\_ vuotta

Sukupuoli: nainen

mies

Koulutus: \_\_\_\_\_

Muut koulutukset: \_\_\_\_\_

Monikulttuurisuuskoulutukset: \_\_\_\_\_

Äidinkieli: \_\_\_\_\_

Muu kielitaito: \_\_\_\_\_

Työkokemus opetusosalta koulutusaste/vuosi:

\_\_\_\_\_

Työkokemus kotoutumiskouluttajana vuosina: \_\_\_\_\_

## **Liite 4**

### Haastattelurunko

#### Teema 1 *Minä kotoutumiskouluttaja ja omat arvot*

Kerro lyhyesti työkokemuksestasi kotouttamisen parissa?

Mitkä arvot ohjaavat työtäsi? Toteutuvatko ne työssäsi? Miten? /Miksi eivät?

Tärkein asia, jonka olet oppinut työssäsi?

#### Teema 2 *Tiedot ja taidot kulttuurisesta moninaisuudesta*

Kuvaile vapaasti, minkälaisena koet opettamisen monikulttuurisessa ryhmässä? Mikä ero siinä on esimerkiksi ei monikulttuurisen ryhmän opettamiseen?

Miten opiskelijoiden kulttuuriset taustat vaikuttavat mielestäsi opiskeluun kotoutumiskoulutuksissa?

Tunnetko tarpeeksi opiskelijoitasi kulttuuri- ja katsomustaustoja? (Onko taustojen tunteminen työssä tärkeää? Miksi? ja miten saat niistä tietoa?)

Miten eri uskonnot ja katsomukset tulevat esille koulutuksissa?

Tarvitsetko työssäsi tietoa eri uskonnosta, katsomuksista ja uskonnollisista yhteisöistä? Minkälaisista?

Onko uskonoilla rooli kotoutumisessa, ja jos niin minkälainen?

Oletko joutunut käsittelemään opiskelijoiden kanssa kulttuurieroista johtuvia ristiriitoja?

Ajatteletko, että voit tukea opiskelijan oman kulttuuri-identiteetin kehittymistä? Minkälaisia työtapoja olet käyttänyt?

Koetko tarvitsevasi enemmän tietoa, koulutusta tai taitoja erilaisista kulttuureista, katsomuksista ja niiden kohtaamisesta?

Mitkä ovat tärkeimpiä asioita suomalaisuudesta ja suomalaisesta kulttuurista, joita on mielestäsi tärkeää opettaa maahanmuuttajaopiskelijalle?

Mitkä ovat keskeisimmät taidot, joita kotoutumiskouluttaja tarvitsee työssään?

#### Teema 3 *Asenteet*

Onko käsityksesi maahanmuutosta muuttunut kouluttajan työn aikana? Jos, niin miten?

Onko käsityksesi jostain tietystä kulttuurista tai uskonnosta muuttunut työsi aikana? Jos, niin miten?

Oletko kohdannut rasismia työssäsi? (opettajilta, opiskelijoiden välistä) Mitä? Oletko joutunut puuttumaan rasistisiin tilanteisiin?

Minkälaisia stereotypioita tai ennakkoluuloja kohtaat työssäsi? (omia, opiskelijoiden, institutionaalisia)

Haluatko sanoa vielä jotain aiheesta?